UNIVERSITA' DI PISA

DIPARTIMENTO DI CIVILTA' E FORME DEL SAPERE

ANNO ACCADEMICO 2023 / 2024

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE

IN STORIA E CIVILTA'

Classe LM - 84: Scienze Storiche

"Un caso di studio per l'insegnamento scolastico della Storia. I bombardamenti della città di Livorno del 1943 e la testimonianza della memoria traumatica."

RELATORE

Cecilia Iannella

CORRELATORE

Alberto Cotza

CANDIDATO

Matilde Cocorullo

Indice

- **Introduzione**..... p. 1
- **Capitolo 1 – La Didattica**..... p. 10
  - 1.1 Introduzione sulle riforme della Didattica dal 1990 ad oggi..... p. 12
  - 1.2 Didattica trasmissiva e didattica delle competenze..... p. 18
  - 1.3 Strumenti e Rivoluzione tecnologica..... p. 28
  - 1.4 Indicazioni nazionali ed europee..... p. 36
    - 1.4.1 Programmi ministeriali per le classi..... p. 45
  - 1.5 Metodologia per la Didattica della Storia..... p. 51
- **Capitolo 2 – I bombardamenti su Livorno e la memoria traumatica**..... p. 61
  - 2.1 Introduzione dei caratteri generali della Seconda Guerra Mondiale..... p. 62
  - 2.2 I bombardamenti aerei su Livorno..... p. 71
  - 2.3 Gli sfollamenti..... p. 79
  - 2.4 La memoria traumatica..... p. 87
  - 2.5 28 maggio 1943: Giornata cittadina per la Pace..... p. 95
- **Capitolo 3 – Progetto di lezione**..... p. 105
  - 3.1 Finalità della lezione..... p. 105
  - 3.2 Struttura della lezione..... p. 110
  - 3.3 Attività per la classe..... p. 118
    - 3.3.1 Oralità: incontro con testimonianze..... p. 120
    - 3.3.2 Iconografia: osservare le immagini della Livorno bombardata..... p. 121
    - 3.3.3 Itinerario: ripercorrere i passi e visita finale al memoriale..... p. 124
- **Conclusioni**..... p. 126
- **Bibliografia**..... p. 134

Introduzione

La seguente tesi si sviluppa attorno alle questioni sulla didattica della Storia e al caso di studio scelto per la costruzione di un progetto di lezione, il quale riguarda in modo specifico i bombardamenti del 1943 avvenuti sulla città di Livorno e la conseguente memoria traumatica dei sopravvissuti.

Questo elaborato viene sviluppato in tre capitoli: nel primo sono considerate le metodologie d'insegnamento ed i problemi politici ad esse legati che hanno causato un continuo aggiornamento delle riforme; nel secondo, viene argomentato il tema legato ai bombardamenti e alla memoria traumatica, delineando un contesto generale della Seconda guerra mondiale e della guerra aerea in Italia, incentrando poi l'analisi sulla questione specifica della città di Livorno. Infine, nel terzo ed ultimo capitolo viene presentato un progetto di lezione che segue le direttive indicate nel primo capitolo, sviluppando il tema in base all'argomento esposto nel secondo.

Dunque, la discussione viene introdotta evidenziando le varie riforme dell'insegnamento della didattica che si sono susseguite dagli anni '90 del Novecento ad oggi; le quali sono tutt'ora in fase di aggiornamento. In primis, è presentata la riforma della scuola proposta dal ministro Berlinguer negli anni Novanta, secondo cui la disciplina storica doveva essere insegnata basandosi principalmente sugli eventi del Novecento; quindi, sulle questioni dello scorso secolo che ancora influenzano il quotidiano. Successivamente, viene discussa la riforma proposta da De Mauro, divenuto ministro agli albori del nuovo secolo, il quale evidenzia la necessità di un'impronta storica mondiale, ovvero di mettere da parte una visione eurocentrica che aveva contraddistinto la Storia fino a quel momento. Ma la sua proposta fu breve data la vittoria al governo di Berlusconi, di cui il ministro Letizia Moratti suggeriva il ritorno ad una identità nazionale, quindi l'abbandono della prospettiva storica mondiale. Al cambio di governo, il ministro Fioroni riprendeva le fila sulla questione internazionale, evidenziando una immagine multiculturale: ma il ministro Maria Stella Gelmini, a lui succeduto, procedette con l'introduzione di nuclei tematici riguardanti prettamente la Storia europea – eccezion fatta per le civiltà antiche. All'interno della tesi vengono presentati ulteriori riforme sulla didattica, concludendo infine con la più recente Riforma Bianchi, la cui pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale è avvenuta il 23 agosto 2023,

nella quale vengono sottolineate le caratteristiche di formazione e abilitazione per gli insegnati.

Dato il continuo susseguirsi delle varie riforme, vi sono stati anche molti mutamenti dal punto di vista del modello per l'insegnamento. In questa tesi, si presenta principalmente il passaggio avvenuto da un tipo di didattica trasmissiva, che richiedeva l'apprendimento passivo da parte degli studenti, per cui il docente ricopriva un ruolo protagonista durante la spiegazione della lezione e trasmetteva unicamente le conoscenze teoriche; ad una didattica delle competenze. Secondo questa nuova introduzione, la metodologia d'insegnamento promossa dal docente deve incentrarsi a rendere lo studente competente, ovvero abile nel saper fare: si tratta di una nuova concezione sostenuta a livello comunitario, il *"learning by doing",* per cui la scuola deve saper formare i lavoratori del domani, aumentando le loro abilità e competenze. Perciò, questo elaborato evidenzia la necessità di un apprendimento attivo, dato dal coinvolgimento dello studente in prima persona. Quindi, l'insegnante deve saper educare i suoi alunni a lavorare con le fonti, in modo tale da sviluppare una partecipazione attiva alla lezione e implementare così il loro apprendimento. Si tratta di un nuovo concezione: "imparare ad imparare", per cui gli studenti devono imparare ad essere abili e a saper apprendere, e allo stesso tempo è necessario che i docenti sappiano mettere in discussione i propri metodi di lavoro per garantire un insegnamento corretto e coerente con i mutamenti delle indicazioni date a livello governativo. Inoltre, viene presentata l'importanza di saper riconoscere ogni individualità e peculiarità degli studenti: dato che ognuno è diverso dall'altro, esistono diversi tipi di intelligenza e l'insegnante deve essere in grado di saper applicare il metodo corretto per coinvolgere ogni singolo membro della classe all'apprendimento della materia.

Seguendo un modo coerente alla rivalutazione del metodo didattico, questa tesi pone l'accento sugli strumenti da affiliare a supporto dell'insegnamento, i quali possono arricchire le competenze degli studenti aiutandoli a sviluppare un apprendimento attivo. Come prima questione, vi si sofferma sull'importanza dell'uso delle fonti a lezione e si indica il modo corretto con cui introdurle: esse risultano necessarie allo sviluppo delle competenze storiche della classe, portando gli alunni a saper ricostruire un quadro storico interrogandosi sulle fonti a disposizione e verificando le informazioni collezionate. Inoltre, si evidenzia la rivoluzione tecnologica avvenuta negli ultimi decenni che, ad oggi, è entrata a far parte della

quotidianità delle persone, anche e soprattutto degli studenti delle scuole. In base a questo, nell'elaborato è stata compiuta una riflessione circa gli strumenti tecnologici da adoperare ai fini della didattica: molte delle fonti sono consultabili online e perciò è necessario che il docente insegni ai suoi studenti come scindere le informazioni reperibili sul web, sapendo riconoscere la veridicità delle fonti. Sebbene sia importante che il mondo scolastico sappia promuovere una didattica digitale, è altresì fondamentale presentare gli altri metodi di raccolta fonti, insegnando l'importanza di saper far ricerca nelle biblioteche e negli archivi (anche se entrambi possiedono dei portali online nei quali consultare il materiale caricato).

Al fine di riuscire ad individuare un quadro generale rispetto ai mutamenti della didattica – particolarmente la didattica della storia – questa tesi analizza le pubblicazioni emesse dagli organi di governo europeo e nazionale. Infatti, è proposto un quadro storico riguardo al sistema educativo sempre in aggiornamento. Viene presentato il rapporto della commissaria delegata per la formazione e la cultura, Édith Cresson, la quale descrive nel *Libro bianco* gli obiettivi formativi che l'istruzione scolastica deve necessariamente impartire, ponendo particolare attenzione per lo sviluppo delle competenze. Data la volontà di delineare delle competenze chiave a livello comunitario, nel 2006 vengono stilate le Raccomandazioni del Parlamento europeo che, basandosi sul libro di Cresson, determinano otto competenze chiave. A seguito di ciò, viene spostato il focus sulle Indicazioni Nazionali elaborate dal governo italiano e pubblicate di conseguenza nel 2010, nelle quali sono delineati gli obiettivi specifici di apprendimento di cui questa tesi fa riferimento, oltre che introdurre un nuovo tipo di competenze: le competenze di cittadinanza. Viene quindi spiegato che tali obiettivi si intendono raggiungere a causa della attuale "*Learning Society*": ovvero la società in cui viviamo, la quale è soggetta ad un continuo stato di apprendimento ed evoluzione. Infine, si riporta lo sguardo sul contesto comunitario, presentando le Raccomandazioni europee del 2018 che vanno ad aggiornare i concetti espressi circa un decennio prima. Dopo aver evidenziato a livello generale gli obiettivi specifici di formazione per il raggiungimento delle competenze, si passa in seguito all'analisi più specifica della disciplina storica: infatti, vengono presentati i programmi ministeriali suggeriti dalle Indicazioni Nazionali che determinano gli argomenti chiave o, meglio, i "nuclei tematici" necessari per l'insegnamento della Storia. Questi sono suddivisi per il diverso livello delle classi a seconda dell'anno scolastico e perciò viene fatta una particolare distinzione tra i primi due bienni e l'ultimo anno, dedicato allo

studio del Novecento (tematica che questa tesi prende in analisi). Di ogni documento nominato ne viene citato almeno un estratto.

Al termine del primo capitolo, questa tesi pone lo sguardo sulla metodologia specifica per la didattica della Storia: ovvero, si espone una analisi della progettazione fine all'insegnamento della disciplina storica. Dunque, viene delineata una progettazione volta al fine di raggiungere gli obiettivi specifici elencati all'interno delle Indicazioni Nazionali che il docente di Storia deve saper impartire ai suoi studenti in modo tale che, al termine del percorso scolastico, essi abbiano raggiunto le competenze necessarie ed abbiano le corrette conoscenze del passato storico. Per fare ciò, l'insegnante deve considerare l'interattività delle lezioni, usufruendo di strumenti di supporto (ad esempio visivi e audio) che sappiano sollecitare l'attenzione degli studenti. Da non tralasciare sono le attività laboratoriali, grazie alle quali gli studenti possono sviluppare in prima persona le conoscenze e competenze, per cui plasmano in modo diretto le loro abilità. Inoltre, viene incentivato un apprendimento interdisciplinare (fine a dimostrare la multifunzionalità delle lezioni) supportato anche da collaborazioni con enti extra scolastici, per raggiungere l'obiettivo di esporre il patrimonio culturale sul territorio. Al fine di elaborare un metodo didattico corretto che evidenzi delle lezioni di apprendimento attivo, viene fatto riferimento a due tipologie: il metodo didattico regressivo e induttivo, i quali vengono spiegati nello svolgimento di questa tesi. In conclusione, è necessario affermare che la Storia (e dunque il docente di tale disciplina) si pone l'obiettivo di educare gli studenti a saper pensare, ragionare ed infine argomentare – fornendosi anche del supporto delle fonti.

Avendo quindi esposto i principi della didattica, nel secondo capitolo di questa tesi vi è un passaggio verso il nucleo tematico che sarà poi l'argomento cardine da presentare nel progetto di lezione. Prima di scendere dettagliatamente nella questione, viene esposto un contesto generale sulla Seconda guerra mondiale. Viene quindi presentata una breve introduzione dall'ingresso in guerra dell'Italia al fianco della Germania nazista, spinta dai successi militari di quest'ultima, che fin dai primi mesi dimostra però l'inadeguatezza della preparazione fascista per lo scontro bellico. Trattando delle varie sconfitte subite, principalmente sul fronte africano, e dell'attacco nazista all'Unione Sovietica, viene discusso poi il passaggio verso l'ingresso in guerra degli Stati Uniti che rivoluzionarono le sorti del conflitto. A questo riguardo, viene fatta una riflessione sul senso di "guerra totale": infatti, le

forze angloamericane avevano sviluppato un piano di attacco per cui era necessario far uscire l'Italia dalla guerra (considerata la parte debole dell'alleanza) e, di conseguenza, gli obiettivi civili delle città furono bombardati senza pietà in modo tale da rompere il precario equilibrio tra italiani e Mussolini e creare sfiducia nel governo stesso. Quindi, viene esposto lo sbarco in Sicilia e la caduta del regime fascista, di conseguenza il governo Badoglio e l'armistizio dell'8 settembre. Si passa quindi ad evidenziare la divisione del Paese in due parti: nel nord si era formata la Repubblica Sociale Italiana, il sud invece era stato occupato dagli alleati intenti ad una avanzata verso nord: il loro piano era quello di impiegare tutte le frontiere tedesche al fine di far cadere le loro forze. Dunque, con lo sbarco in Normandia avanzavano gli angloamericani da ovest e dal sud Italia mentre le truppe sovietiche raggiungevano la Germania da est: in questo modo avrebbero portato la Germania allo stremo e dunque al crollo della Potenza nazista, assicurandosi la vittoria della guerra. Viene quindi brevemente introdotto anche il tema della Resistenza in Italia e, infine, si volge al termine dello scontro con la sconfitta della Germania e il lancio della bomba atomica sul Giappone.

Dopo aver inquadrato un contesto generale dell'episodio, questa tesi entra poi nel merito della questione che vuol trattare, ovvero la guerra aerea e la memoria traumatica. In principio, si affronta il tema dei bombardamenti prendendo in considerazione varie città italiane e, successivamente, si approfondisce il caso specifico di Livorno. Viene fatto riferimento a Giulio Douhet, considerato il padre putativo della guerra aerea, che applica questa strategia con il fine di prendere di mira i bersagli civili per far cedere la popolazione: cioè, il fronte della guerra non è più limitato al solo esercito ma viene coinvolta la nazione nella sua interezza. Perciò, viene spiegato lo scopo dei bombardamenti effettuati durante la Seconda guerra mondiale da parte delle forze angloamericane; quindi, evidenziando l'obiettivo di demoralizzare l'umore degli italiani ed esortare la popolazione a rivoltarsi contro il regime fascista alleato della Germania. Infatti, assieme alle bombe cadevano dal cielo dei volantini propagandistici per comunicare agli italiani che i bombardieri non individuavano in loro un nemico ma esclusivamente in Mussolini.

Passando al caso di Livorno, questa tesi analizza i molteplici bombardamenti avvenuti e ne determina la distruzione causata. Infatti, sin dall'entrata in guerra dell'Italia la città labronica era stata presa come bersaglio: questo fu determinato dal fatto erano stati individuati a Livorno importanti obiettivi strategici, quali il porto e le altre industrie. Sebbene i bombardamenti fossero continuati nel corso degli anni, solo nella primavera del 1943 la

guerra aerea diventò totale: ovvero, le bombe furono sganciate su obiettivi civili come case, scuole, ospedali, luoghi sacri e rifugi civili. La maggiore devastazione avvenne tra maggio e giugno 1943 e, verso la fine dello stesso anno, la città si era quasi completamente svuotata ed i nazisti avevano delineato nel centro cittadino una *zona nera* inaccessibile. Non molto più tardi, nell'estate del 1944, gli americani fecero il loro ingresso in città, dichiarando la Liberazione di Livorno. L'ultimo bombardamento avvenne da parte dei tedeschi, che però non causarono eccessivi danni dato che la città era già stata completamente distrutta dalle bombe alleate: infatti, alla fine della guerra si potevano contare ben cinquantasei bombardamenti totali avvenuti sulla città e solo un 8% degli edifici cittadini era rimasto illeso. Livorno era dunque una città da ricostruire.

In base a quanto detto, si è ritenuto necessario affrontare all'interno di questo elaborato la questione dello sfollamento. Il termine sta ad indicare l'abbandono delle abitazioni, del lavoro, della propria quotidianità per dirigersi alla ricerca di un luogo sicuro nel quale stabilirsi, aspettando la fine degli eventi drammatici. Nel caso di Livorno, si era assistito ad un primo fenomeno di sfollamento con i bombardamenti del 1940: eppure, dato che venivano presi di mira solamente gli obiettivi militari, molti livornesi tornarono ben presto in città. Il vero sfollamento avvenne con il bombardamento del 28 maggio 1943, che segnò una profonda ferita nel cuore del centro cittadino e nella vita dei civili, o almeno di chi era sopravvissuto. La maggior parte dei livornesi sfollò nelle campagne limitrofe andando alla disperata ricerca di sicurezza: ma così non fu. Le campagne furono infatti invase dai cittadini, quindi la sovrappopolazione improvvisa non aveva permesso una possibile organizzazione: i residenti delle campagne si sentirono invasi ed il poco spazio a disposizione non aveva reso possibile una convivenza civile. Le scarse risorse di cibo, dovute alla carestia di quell'inverno particolarmente rigido, causarono sempre più il verificarsi di furti che resero quindi i rapporti sempre più difficili: ad aumentare le problematicità furono i rastrellamenti tedeschi. Sebbene questa tesi non prenda specificatamente in analisi il fenomeno della Resistenza italiana, si rende necessario almeno portarne degli accenni in modo tale da ricostruire un quadro generale della precaria situazione in cui si ritrovarono gli sfollati: infatti, i tedeschi individuavano nei gruppi di persone possibili minacce di partigiani ribelli, e perciò gli sfollati stessi si ritrovarono ad essere vittime delle SS naziste. Coloro che riuscirono a sopravvivere alle molteplici difficoltà poterono infine far ritorno a Livorno a seguito dell'arrivo degli americani.

Questa tesi non si limita ad affrontare la questione della guerra e, soprattutto, dei bombardamenti da un punto di vista prettamente narrativo; ciò di cui si pone obiettivo (oltre che di impostare una lezione scolastica sull'argomento) è di soffermarsi ad analizzare la sfera emotiva della popolazione, ovvero la memoria traumatica derivante dai bombardamenti aerei.

È importante affermare che la guerra aerea avvenuta in Italia è stata attuata principalmente dagli angloamericani: quindi, al termine del conflitto, le bombe che erano cascate dal cielo non dovevano essere identificate dai cittadini come bombe nemiche ma piuttosto come liberatrici. Alla fine della guerra, gli angloamericani erano risultati gli alleati dell'Italia e perciò la popolazione italiana non doveva portare avanti un'immagine dell'amico e alleato come distruttore. Inoltre, la successiva Guerra Fredda aveva determinato una divisione netta del mondo in due zone di alleanza: gli italiani, perciò, dovevano avere una chiara idea degli americani come i *buoni* della guerra, coloro che avevano salvato il Paese dalle violenze naziste. Ebbene, questa retorica era stata portata avanti fino al crollo dell'Unione Sovietica; a seguito di ciò l'oblio della memoria che era stato imposto fino a quel momento iniziò a vacillare. I sopravvissuti ai traumi di guerra pretendevano il riconoscimento della loro sofferenza, necessitavano che venisse affrontato il ricordo di quel passato belligerante e traumatico. Alla fine degli anni Novanta e all'inizio del nuovo secolo, furono quindi inaugurati sempre più monumenti memoriali, a testimoniare quelle ferite di guerra mai risanate.

Per quanto riguarda il caso specifico della città di Livorno, questo elaborato si sofferma ad evidenziare la giornata del 28 maggio 1943, nella quale la città subì il primo bombardamento che coinvolse anche i civili. Particolarmente, è rimasta impressa questa data nella memoria cittadina in quanto una bomba colpì il rifugio civile allestito nelle cantine sotto gli Scagli d'Azeglio che determinò la morte di circa cento cittadini. Per evidenziare la questione della memoria traumatica si pone al centro dell'attenzione le testimonianze dirette dei sopravvissuti a quella giornata di fuoco che raccontano ancora con molta sofferenza il ricordo dell'accaduto. Infine, si conclude questo secondo capitolo presentando la giornata del 28 maggio divenuta giornata cittadina dedicata alla memoria e alla pace, in modo tale che nulla di simile possa mai più accadere.

Nell'ultimo capitolo di questa tesi si propone un progetto di lezione tipo che potrebbe essere applicato nelle classi quinte delle scuole Secondarie di Secondo grado. Seguendo i principi

del metodo didattico esposti nel capitolo precedente, giunti a questo punto della tesi viene delineato un calendario scolastico che segua i principali nuclei tematici affermati nelle Indicazioni Nazionali. È dunque riportato un esempio di programmazione riguardo all'argomento scelto: la guerra aerea o, più specificatamente, i bombardamenti su Livorno e la memoria traumatica. Perciò, i metodi analizzati fino ad ora vengono applicati a questo caso di studio specifico, facendo riferimenti su come l'insegnante debba impostare la sua lezione. Infine, si illustrano le finalità della lezione: perché è stato scelto questo argomento e che tipo di insegnamento può impartire sugli studenti, in modo tale che essi sviluppino non solo le loro conoscenze ma anche e soprattutto le competenze necessarie per un domani. Infatti, si sottolinea l'importanza di una educazione incentrata sulla propria città e su uno sguardo più generale del caso bellico in Europa e sul globo, anche al fine di formare cittadini consapevoli.

Durante la stesura di questa tesi riguardo alla didattica della Storia viene quindi presentata una struttura di lezione. Come introduzione alla lezione stessa, quindi, si suggerisce di utilizzare uno strumento di supporto fine all'apprendimento degli studenti che, in questo caso, usufruendo del PowerPoint si esibisce una immagine della Livorno bombardata in comparazione con un'immagine recente. Tramite una prima narrazione visiva, perciò, l'insegnante spinge gli alunni a riflettere su cosa stiano guardando e, analizzando l'immagine, si propone un dialogo. A seguito di ciò, si rende necessaria un'esposizione orale dei contenuti della lezione – una spiegazione frontale – in modo tale da fornire gli studenti di un quadro generale delle questioni. Nel caso specifico presentato in questa tesi, ciò riguarda il contesto storico sulla preparazione allo sbarco in Sicilia e perciò l'intensificarsi dei bombardamenti che avvengono anche su obiettivi civili. Più approfonditamente, il docente analizza la storia locale, quindi la città di Livorno, illustrando principalmente gli avvenimenti del 28 maggio 1943. Successivamente, si propone una attività laboratoriale: dopo aver eseguito parte della lezione su un'impostazione alquanto trasmissiva, adesso si giunge ad un apprendimento più attivo. Perciò, gli studenti vengono forniti di un testo come fonte ufficiale e devono riuscire a comprenderlo, riconoscendo i luoghi d'interesse ed immedesimandosi nella vicenda storica. Infine, la lezione viene conclusa con una riflessione finale impostata sulla memoria traumatica dei sopravvissuti. Tale tema sarà poi ripreso in seguito, ovvero con una giornata dedicata alla memoria stessa.

Infatti, giunti alla conclusione di questo elaborato si delinea un progetto extra scolastico che verte a istruire gli studenti sulla memoria cittadina tramite l'ascolto di testimonianze, la visione di immagini del passato ed un percorso formativo compiuto esternamente alla struttura scolastica, al termine del quale viene compiuta una riflessione in classe promossa dal dibattito con l'insegnante supportato dalle conoscenze apprese e dalle competenze raggiunte.

Capitolo 1: La didattica

In questo capitolo verrà affrontato il tema della didattica, specificamente della Didattica della Storia. Prima di cominciare l'analisi sulle competenze e metodologie odierne, è necessario presentare un'introduzione storica sulla Didattica della Storia in Italia, e dunque inquadrare il percorso compiuto negli anni per raggiungere un approfondito riconoscimento verso l'importanza della formazione di insegnanti, soprattutto per quel che riguarda le materie umanistiche quali la Storia.

Per prima cosa è necessario precisare quanto, nel contesto storiografico europeo e nordamericano, l'Italia presenti un grande ritardo per quanto riguarda la Didattica della Storia: mancano i centri di ricerca, le strutture universitarie, i dottorati, le riviste, i libri e le collane specializzate, che invece si trovano in gran numero altrove.[1] È un ritardo sorprendente se messo a confronto con i risultati ottenuti in altri settori dalla ricerca storica italiana. Non che sia mancato l'interesse da parte del mondo della scuola e anche da parte di alcuni storici, anzi, c'è stato, a più riprese, un fiorire di iniziative e di pubblicazioni, ma questo interesse non si è mai consolidato in un impegno dell'università.[2] Questo ritardo della Didattica della Storia va quindi inquadrato nel più generale ritardo della didattica delle discipline umanistiche in Italia, la cui causa fondamentale va ricercata nel duraturo influsso del pensiero pedagogico dell'idealismo italiano, e in particolare di Giovanni Gentile, secondo il quale la conoscenza dei contenuti di una disciplina porta automaticamente alla capacità di insegnarla, e pertanto ogni tecnica didattica è inutile.[3]

In realtà, a partire dalla fine degli anni Novanta, dal Ministro Berlinguer e poi da Moratti, si inizia ad assistere ad una sorta di accrescimento dell'interesse pubblico sulle tematiche della scuola e della formazione.[4] Infatti, per quanto riguarda le discipline umanistiche qualcosa ha cominciato a muoversi dopo che la legge di riforma del 1990 affida finalmente alle università

[1] L. Cajani, "*Le vicende della didattica della storia in Italia*", in Valseriati E. (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa,* Infieri, Palermo, 2019, p. 121

[2] Ibid

[3] Ivi, p. 122

[4] F. Bacciola, "*La scuola italiana e l'insegnamento dagli anni '60 ad oggi*", in Bacciola F., Carosotti G., Sgambati V., *Per la didattica della storia*., Alfredo Guida Editore, Napoli, 2011, p. 243

la formazione degli insegnanti di scuola secondaria, attraverso apposite scuole di specializzazione *post lauream.* Fino ad allora invece si accedeva alla cattedra nella scuola attraverso un concorso che valutava soltanto le conoscenze disciplinari, senza nessun aspetto didattico.[5]

Furono così introdotte nuove materie scolastiche, fra cui anche "Didattica della Storia" e "Metodologia e Didattica della Storia". Perciò, quando la formazione iniziale degli insegnanti venne finalmente avviata nell'anno accademico 1999-2000 con l'istituzione delle Scuole di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario (SSIS) ben pochi erano i docenti esperti di Didattica della Storia, e inevitabilmente quasi tutti i corsi furono semplicemente «fotocopie […] dei corsi tradizionali universitari»[6], in cui era del tutto assente l'aspetto didattico; le SSIS vennero quindi ben presto chiuse, nel 2008-2009, e da allora la formazione degli insegnanti è entrata in una fase di confusione, con momenti di vuoto intervallati da due corsi di Tirocinio Formativo Attivo (TFA) e uno di Percorsi Abilitanti Speciali (PAS), e con vari progetti ministeriali.[7]

Comunque, in questa fase, qualcosa ha cominciato a muoversi anche fra gli storici: ad esempio la Società Italiana per la Storia dell'Età Moderna (SISEM), fondata nel 2003, ha creato una commissione didattica e ha organizzato a Manfredonia nel 2009 un piccolo convegno sulla didattica, cui sono seguite iniziative che hanno coinvolto anche le altre società degli storici. Inoltre, sono anche stati pubblicati i primi manuali di Didattica della Storia.[8] In realtà le più importanti società di storici italiani, Sismed e Sissco https://www.sissco.it/gli-storici-e-la-didattica-della-storia-scuola-e-universita/ hanno sezioni dedicate alla didattica e organizzano convegni, ed anche altre società https://www.sididast.it/

[5] F. Bacciola, "*La scuola italiana*", cit., p. 123

[6] G. Greco, A. Zannini, *La didattica della storia e l'esperienza delle SSIS*, Mundus, 3-4 (2009), p. 66

[7] L. Cajani, "*Le vicende*", cit., p. 124

[8] Ivi, p. 125

1.1 Introduzione sulle riforme della Didattica dal 1990 ad oggi

Per quanto sostenuto nella premessa fatta, si ritiene molto interessante andare ad indagare con più attenzione le varie riforme che riguardano la realizzazione della materia nota come Didattica della Storia, ponendo una specifica analisi tra l'ultimo decennio del Ventesimo Secolo fino ad arrivare ai giorni odierni, i quali si vedono tutt'ora protagonisti di ulteriori riforme e cambiamenti: infatti, il metodo di aggiornamento dell'insegnamento della Didattica della Storia è ancora in corso.

L'analisi di questa tesi riguardo alle polemiche sull'insegnamento della Storia inizia il suo studio dal 1996, quando il ministro della Pubblica Istruzione Luigi Berlinguer stabilì che nell'ultimo anno della scuola media e della scuola secondaria superiore si insegnasse solo la storia del Novecento, e non quella ottocentesca, come era invece tradizione dell'Italia repubblicana. Berlinguer motivava questa innovazione con: «l'esigenza pedagogico-culturale di dedicare un più ampio spazio alla trattazione di avvenimenti recenti di notevole rilievo storicopolitico», un'esigenza che non era possibile soddisfare con la precedente ripartizione cronologica dei programmi.[9]

Ma l'insegnamento della Storia contemporanea è stato una questione spinosa sin dai primi anni della Repubblica, oggetto di polemiche di carattere soprattutto politico, che hanno visto la contrapposizione di destra e sinistra.[10] Fra gli oppositori, alcuni muovevano critiche sul piano didattico e culturale, lamentando il sacrificio dello studio dell'antichità greca e romana, del Medioevo o del Risorgimento, a causa della compressione del programma negli anni precedenti all'ultimo; altri si muovevano sul piano politico, riprendendo l'annosa polemica della destra italiana sulla strumentalizzazione politica dell'insegnamento della Storia contemporanea, dato che i testi scolastici di Storia contemporanea si riteneva non fossero in grado di garantire una vera imparzialità.[11] Infatti, non sorprende che i programmi di Storia

[9] L. Cajani, "*Le vicende*", cit., p. 123

[10] L. Cajani, *I recenti programmi di storia per la scuola italiana*, in "*Laboratorio dell'ISPF*", vol. XI, 2014, p. 2

[11] Ivi, p. 3

sono stati, senza paragone, quelli maggiormente colpiti dalle polemiche, visto che questa materia scolastica è sempre quella più sensibile alla politica.[12]

Nonostante le critiche, comunque, Berlinguer mantenne il decreto, promulgando poi la legge 30/2000,[13] con la quale si prevedeva una elevazione della durata della scolarità obbligatoria da otto a dieci anni e, con tale prolungamento dell'obbligo scolastico, si introduceva un modello organizzativo che valorizzasse anche gli apporti del sistema di formazione professionale; quindi l'affermazione di una moderna "cultura professionale" che coniugasse il *sapere* con il *saper fare* attraverso l'armonizzazione fra preparazione "culturale" e preparazione "professionale". Infine, uno degli obiettivi principali era il tentativo di recuperare il divario formativo tra le diverse aree del Paese, con particolare attenzione a quelle di maggiore disagio sociale e al Mezzogiorno.[14]

Ma con il cambio di governo, sempre di centrosinistra, il compito di realizzare la riforma della scuola passò nelle mani di Tullio De Mauro, che successe a Berlinguer il 25 aprile 2000.[15] De Mauro riprese l'articolazione della scuola in due aree disciplinari: un'area comune, costituita dalle discipline che dovevano rappresentare la base culturale di tutti i futuri cittadini; ed un'area di indirizzo, costituita appunto dalle discipline che caratterizzavano gli indirizzi stessi ed avviavano le specializzazioni del triennio successivo. Per quanto riguarda la Storia, De Mauro propose una prima scansione all'interno della scuola di base e una seconda alla fine del biennio della scuola superiore.[16]

Per la Storia si prospettavano dunque tre fasi: la prima attenta alla «grammatica» della disciplina, e cioè agli strumenti che ne permettono la conoscenza; la seconda alla «sistematica», cioè alla conoscenza organica della materia; la terza ed ultima conciliava con la fine della scuola dell'obbligo e riguardava i «percorsi» che consentono approfondimenti particolari.[17] Si prevedeva quindi che le tre fasi coprissero l'intero percorso di istruzione.

[12] L. Cajani, *I recenti programmi*, cit., p. 1

[13] Ivi, p. 4

[14] F. Dal Passo, *Storia della scuola italiana*, in "Semestrale di studi e ricerche di geografia" n. 1, gennaio 2003, p.29

[15] L. Cajani, "*I recenti programmi*", cit., p.5

[16] ibid

[17] ibid

Un'assoluta e fondamentale novità sul piano dei contenuti fu infine la sostituzione della tradizionale impostazione eurocentrica con una impostazione mondiale, ispirandosi in questo ai più recenti sviluppi della ricerca internazionale: nelle indicazioni metodologiche si precisava che questi contenuti dovevano avere la funzione di punti di riferimento per costruire uno scenario della storia dell'umanità, senza soluzione di continuità temporale e senza lacune spaziali.[18] Nel generale scenario mondiale così costruito dovevano essere inseriti i vari approfondimenti tematici significativi: «per la costruzione del patrimonio culturale del cittadino italiano ed europeo».[19]

Appena venne reso noto il programma di Storia si scatenarono le polemiche. Le critiche principali furono due; la prima riguardava proprio l'elemento qualificante, cioè la dimensione mondiale, mentre la seconda contestava la continuità del percorso di studi di Storia fino alla fine dell'obbligo scolastico, accusando ad un intento di snaturare il carattere di transizione del biennio e di salvaguardare la tradizionale compattezza quinquennale della scuola secondaria, negando così uno dei fondamenti della riforma.[20]

Il decreto di riforma iniziò così il normale iter burocratico, attraverso il Consiglio di Stato e la Corte dei Conti, e l'aveva quasi concluso quando il 13 maggio 2001 ci furono le elezioni politiche che videro la vittoria della coalizione di centrodestra guidata da Silvio Berlusconi.[21] Durante la campagna elettorale una delle sue promesse era stata proprio la cancellazione della riforma della scuola iniziata dal centrosinistra, asserendo una forte avversione per l'imposizione mondiale della Storia: «I giovani non devono studiare la storia universale, ma innanzitutto quella del loro Paese. [...] Devono capire la cultura in cui sono nati».[22]

Il nuovo ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (questa la nuova denominazione del ministero), Letizia Moratti, ritirò il decreto dalla Corte dei Conti prima che questa potesse esprimere il suo parere, annullando così tutto il lavoro fatto fino ad allora, e,

[18] L. Cajani, "*I recenti programmi*", cit., pp. 6,7

[19] Ivi, p. 8

[20] Ibid

[21] Ivi, p. 12

[22] Intervista di Aldo Cazzullo a Rocco Buttiglione: *Buttiglione: così rivisiterò la storia. "Bisogna liberarla dalle incrostazioni marxiste",* in «La Stampa», 16 maggio 2001, in L. Cajani, "*I recenti programmi*" cit. p. 12

sciolta la Commissione De Mauro, nominò un nuovo gruppo di lavoro per scrivere una nuova riforma della scuola.[23]

La riforma Moratti rappresentò un sostanziale ritorno al passato, portando una netta separazione fra un primo ciclo (scuola primaria e secondaria di primo grado) ed un secondo ciclo (scuola secondaria di secondo grado), evidenziando due programmi separati che ripetevano due volte l'intero arco cronologico dalla preistoria all'età contemporanea, nella Scuola primaria e nella Scuola secondaria di primo grado, e dall'età classica all'età contemporanea nella Scuola secondaria di secondo grado. L'impostazione generale della riforma Moratti corrispondeva a quella visione identitaria basata su cristianesimo, italianità ed europeismo, e dunque l'elenco delle conoscenze era tutto incentrato sull'Italia e sull'Europa, a parte le grandi civiltà antiche.[24]

Una riforma del secondo ciclo sarebbe dovuta entrare in vigore nell'anno scolastico 2007-2008 ma come era già avvenuto per la riforma De Mauro, anche questa rimase vittima del mutare degli eventi politici. Le elezioni politiche del 9 e 10 aprile 2006 videro infatti la vittoria della coalizione di centrosinistra, e il nuovo ministro Giuseppe Fioroni bloccò la riforma del secondo ciclo e cancellò quella della scuola dell'infanzia e del primo ciclo, con la pubblicazione di nuove Indicazioni per il curricolo: uno dei temi di fondo della riforma Fioroni fu il ruolo della scuola in un contesto multiculturale. Voleva impartire quindi un netto cambiamento di rotta rispetto all'impostazione etnocentrica e identitaria della riforma Moratti, aprendo il percorso di studi verso al multiculturalismo e cercando di evidenziare un possibile pericolo che l'impostazione identitaria ed etnocentrica italiana o europea potesse generare reazioni e conflitti identitari.[25] Con questa nuova riforma vi era la volontà di collegare il curricolo di Storia a quello di Geografia, andando a formare l'area storico-geografica. Non ci fu tempo, però, per vedersi sviluppare tale riforma dato che nel 2008 la legislatura si chiuse prematuramente e le elezioni politiche del 13 e 14 aprile videro di nuovo la vittoria della coalizione di centrodestra.[26]

[23] L. Cajani, "*I recenti programmi*", cit., p. 12

[24] Ivi, pp. 13,14

[25] Ivi, p.16

[26] Ivi, p.18

Per quanto riguarda l'insegnamento della Storia, il nuovo ministro Maria Stella Gelmini avanzò due differenze di fondo: in primo luogo il ripristino della scansione che assegnava all'ultimo anno lo studio del solo Novecento; in secondo luogo, l'accorpamento di Storia e Geografia nel biennio esclusivamente dei licei (dato che negli istituti tecnici e professionali l'insegnamento della Geografia venne abolito) con un voto unico: una scelta dettata dalla riduzione del monte orario complessivo delle due materie. Inoltre, i programmi di studi ponevano chiaramente l'accento sull'Italia e sull'Europa, se non con qualche riferimento sporadico alla Storia extra europea.[27] I principali nuclei tematici erano tutti basati su contenuti di Storia europea, specificatamente alla Storia antica erano riservati solo cinque nuclei tematici, al Medioevo undici, all'età Moderna dodici, e molto dettagliato era infine il programma del Novecento, con particolare attenzione al secondo Novecento.[28]

Il successore della Gelmini, Francesco Profumo, divenuto nel 2011 ministro del governo tecnico presieduto da Mario Monti, intervenne nuovamente sul percorso di studi della scuola secondaria di secondo grado, marcando nettamente il confine tra il biennio dei licei e quello degli istituti tecnici e professionali, affermando una diversa impostazione che si voleva dare all'insegnamento della Storia. Prevede quindi l'esclusione di eventi o fatti ben definiti, incentrandosi nel fare riferimenti a fenomeni molto generali della storia.[29] Inoltre, aggiunge una importante riflessione sul patrimonio culturale italiano e sul significato particolare che la sua ricchezza dà all'insegnamento della Storia in Italia, quindi portando di nuovo un'impostazione tradizionalmente eurocentrica.[30]

Dalla caduta del Governo Monti fino all'attuale governo, le riforme per la Didattica in generale si vedono affermarsi e revisionarsi spesso: il decreto legislativo del 13 aprile 2017 recita:

> «Al fine di elevare la qualificazione professionale dei docenti delle scuole secondarie basandola su un modello formativo strutturato e raccordato tra le università, le istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica (AFAM) e le scuole, idoneo a sviluppare coerentemente le competenze necessarie per l'esercizio della professione di insegnante, nonché per dare attuazione alla riforma della formazione dei docenti prevista nel Piano nazionale di ripresa e resilienza, è introdotto un

[27] L. Cajani, "*I recenti programmi*", cit., p.19

[28] Ivi, p. 20

[29] Ivi, p.23

[30] Ivi, p.25

percorso universitario e accademico di formazione iniziale e abilitazione dei docenti di posto comune, compresi gli insegnanti tecnico-pratici, delle scuole secondarie di primo e secondo grado.

Il percorso di formazione iniziale, selezione e prova, in particolare, ha l'obiettivo di sviluppare e di accertare nei futuri docenti:

a) le competenze culturali, disciplinari, pedagogiche, psicopedagogiche, didattiche e metodologiche, specie quelle dell'inclusione e della partecipazione degli studenti, rispetto ai nuclei basilari dei saperi e ai traguardi di competenza fissati per gli studenti;

b) le competenze proprie della professione di docente, in particolare pedagogiche, psicopedagogiche, relazionali, orientative, valutative, organizzative, didattiche e tecnologiche, integrate in modo equilibrato con i saperi disciplinari nonché con le competenze giuridiche, in specie relative alla legislazione scolastica;

c) la capacità di progettare, anche tramite attività di programmazione di gruppo e tutoraggio tra pari, percorsi didattici flessibili e adeguati alle capacità e ai talenti degli studenti da promuovere nel contesto scolastico, in sinergia con il territorio e la comunità educante, al fine di favorire l'apprendimento critico e consapevole, l'orientamento, nonché l'acquisizione delle competenze trasversali da parte degli studenti, tenendo conto delle soggettività e dei bisogni educativi specifici di ciascuno di essi;

d) la capacità di svolgere con consapevolezza i compiti connessi con la funzione di docente e con l'organizzazione scolastica e la deontologia professionale. […] »[31]

In base a quanto esposto, il decreto legislativo fu emanato dal Ministero per l'Istruzione, l'Università e la Ricerca con le intenzioni di realizzare un percorso universitario abilitante al fine di creare un modello di formazione dei docenti.

Tuttavia, considerata la straordinaria necessità e urgenza di realizzare la riforma della formazione iniziale dei docenti, nell'aprile del 2022 è stato necessario semplificare e accelerare le procedure, per cui venne emanato un decreto-legge che volgeva a definire i profili professionali specifici. Tale decreto-legge fu convertito nella legge n.79, promulgata il 29 giugno 2022.

Infine, il 4 agosto 2023 è stato pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale il DPCM (Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri), originariamente atteso per luglio 2022, nel quale viene stabilito una riforma più articolata e strutturata circa la formazione e abilitazione degli

[31] D.lgs. n. 57/2017 https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-04-13;59!vig= [ultima consultazione, 21/01/2024]

insegnati che, sebben abbia tardato ad arrivare, si vede oggi protagonista della nostra attualità: per questo motivo, la riforma dei *60 crediti*, o più correttamente "Riforma Bianchi" verrà solamente menzionata nell'analisi compiuta, data la sua ancora attuale realizzazione durante la stesura di questa tesi.

Per concludere questa prima parte è necessario precisare che si può chiaramente vedere come, negli anni, ad ogni cambio di governo vi è stato il tentativo di metter mano sulla riforma della scuola e quindi anche sull'insegnamento della Storia. Questo perché, come già sottolineato precedentemente, questa materia scolastica è probabilmente quella più sensibile alla politica, permette la diffusione di determinate idee politiche e sociali, porta ad influenzare i comportamenti della nuova generazione. Con questa affermazione non si vuol dichiarare che certi aspetti della Storia dovrebbero essere censurati; tutt'altro, è necessario insegnarla nel modo più oggettivo possibile, cercando di non banalizzare certi eventi ma di rendere consapevoli gli studenti di un passato al quale non riuscirebbero, da soli, a sentirsi legati, aiutandoli ad imparare e, maggiormente, a saper portare rispetto della Storia.[32]

Tutte queste precisazioni verranno analizzate meglio nei paragrafi seguenti.

1.2 Didattica trasmissiva e didattica delle competenze

Come abbiamo appena visto, la riforma del sistema scolastico è generalmente considerata un grande problema nazionale, in quanto è soggetta a periodiche revisioni e ripensamenti.

Infatti, il modello d'insegnamento all'interno del sistema scolastico ha visto un decisivo mutamento negli ultimi anni che ha generato una considerevole rottura con il passato. Il tradizionale modello "verticistico" di organizzazione dell'istruzione viene ad essere sostituito da un modello "orizzontale flessibile", formato dall'insieme delle unità scolastiche nelle quali si fa istruzione, ricerca, formazione[33], ma soprattutto ha visto la nascita di nuovi metodi d'insegnamento: laddove in passato era posto al centro dell'attenzione esclusivamente il lavoro dell'insegnante che aveva come obiettivo l'insegnamento di conoscenze tramite

[32] F. Bacciola, "*La scuola italiana*", cit., pp. 248, 249

[33] F. Dal Passo, "*Storia della scuola italiana",* cit. p.29

l'utilizzo di metodologie trasmissive e con costruzioni cognitiviste, adesso viene rivalutata l'attività dello studente che apprende, il cui traguardo diventa l'apprendimento di competenze, oltre che di conoscenze e abilità. Perciò, l'insegnante deve riuscire a sfruttare più metodologie (lavorando soprattutto con laboratori, dinamiche cooperative e interdisciplinari) al fine di differenziare e "personalizzare" il più possibile il percorso di apprendimento e legarlo agli interessi e alle esperienze degli studenti, e ai loro ambiti di vita reali e significativi.[34]

Andando a porre lo sguardo più da vicino, è possibile affermare che la didattica utilizzata fino ad anni recenti era quella che chiamiamo trasmissiva, ovvero che si basava sul nozionismo, cioè sulla trasmissione di nozioni: al fine di impartire un insegnamento completo si presumeva che gli studenti necessitassero di conoscere quante più cose possibile. L'insegnante, per tutta la durata della lezione, doveva mantenere un atteggiamento attivo basato sulla trasmissione delle nozioni orali, tendenzialmente si trattava di effettuare la spiegazione degli argomenti seduti alla cattedra mentre gli studenti prendevano appunti sui loro quaderni in modo passivo, e potevano partecipare alla lezione con molte limitazioni, ovvero potendo esclusivamente porre domande inerenti alla spiegazione. Infatti, lo studente aveva poche possibilità di parola, soltanto durante le interrogazioni prefissate all'alunno veniva concesso in modo più ampio di esprimersi, senza però poter sviare dall'argomento prestabilito.

Tuttavia, come appena accennato, una delle nuove introduzioni del modello d'insegnamento odierno è quello che viene chiamato "didattica delle competenze", ovvero vi è il tentativo di approcciarsi agli studenti e alla loro facoltà d'apprendimento seguendo un modello collaborativo che rendesse più partecipi gli studenti, cercando di evitare un modello d'insegnamento tradizionalmente nozionistico ma di ampliare i traguardi da raggiungere, valutando non solo le conoscenze ed abilità ma anche le competenze; ponendo l'accento sulle risorse, le potenzialità e i margini di miglioramento dei singoli studenti e non solo sulle mancanze e i vuoti da colmare[35]. È appunto con il ministro Berlinguer che si può assistere

[34] A. Caputo, *Ripensare le competenze filosofiche a scuola. Problemi e prospettive,* Carocci Editore, Roma, 2019, p.213

35 Ivi, p. 214

all'inizio del passaggio graduale della figura del docente da intellettuale ad *operatore scolastico.*[36]

Ad oggi, risulta complicato spiegare in modo corretto cosa si intende per "competenza", sia nei documenti ministeriali sia nei testi che si occupano di didattica, in quanto non esiste in realtà una definizione condivisa (per ammissione degli stessi studiosi), e inoltre il termine designa più una costellazione di significati rispetto a un oggetto preciso.[37] Dato questo, è possibile tener presente la definizione di "competenza" data in una nota a piè di pagina nelle *Indicazioni Nazionali del 2010* (le quali verranno analizzate successivamente), definizione che riprende quella proposta dalla Raccomandazione del parlamento europeo e del Consiglio del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente. Dunque, per competenza s'intende: «comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale».[38]

Seguendo tali indicazioni, dunque, emerge l'idea che la competenza sia una capacità da utilizzare, da mettere in pratica; sia qualcosa di comprovabile, di verificabile; possa essere estratta dal contesto in cui è stata assunta ed essere applicata ad altre situazioni di lavoro, studio, esistenza o implichi un'interazione particolare di conoscenze, abilità e capacità individuali, relazionali, metodologiche.[39] In realtà, questa definizione proviene dal progetto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies), promosso e finanziato dall'OECD (OCSE) del 1997.[40] Questo, però, verrà analizzato in seguito.

Adesso, è necessario portare nuovamente il focus sul piano nazionale, sul mutamento dell'approccio all'insegnamento scolastico e cioè sul vocabolario delle competenze che, in Italia, si inserisce progressivamente nei documenti ministeriali.[41]

---

[36] F. Bacciola, "*La scuola italiana*" cit., p.244

[37] A. Caputo, "*Ripensare le competenze*", cit., p. 21

[38] ibid

[39] Ivi, p.22

[40] ibid

[41] Ivi, p. 49

Dando uno sguardo al quadro generale delle leggi di riforma Berlinguer-De Mauro (30/2000) e Moratti (53/2003) – precedentemente affermate – è possibile notare che già nei primi articoli si era trattato della necessità di sviluppare conoscenze, capacità e competenze.[42]

Ma il primo decreto ministeriale della pubblica istruzione che ha davvero integrato il concetto di competenze per la prima volta è stato il 139/2007, entrato in vigore il 15 settembre 2007, il cui fine era: «assicurare l'equivalenza formativa di tutti i percorsi nel rispetto dell'identità, dell'offerta formativa e degli obiettivi che caratterizzano i curriculi dei diversi ordini, tipi e indirizzi di studio.»[43] Nel documento tecnico, però, si sottolinea che si cerca di assicurare questa uniformità rispetto all'Unione europea. Il decreto ministeriale propone quindi un'organizzazione dei saperi e delle competenze (attese al termine dell'obbligo di istruzione) costituita intorno a quattro assi culturali, e non ambiti come affermava invece la Raccomandazione del Parlamento europeo.[44]

Erano dunque previste delle competenze base da acquisire che non si legavano agli ambiti delle competenze chiave europee, ma a quelle che in Italia chiamiamo assi culturali[45]: i quattro assi culturali appena citati riguardavano l'asse dei linguaggi, matematico, scientifico tecnologico e l'asse storico sociale. Quest'ultimo è di sotto riportato:

> «Le competenze di base dell'asse storico sociale comprendevano il cambiamento della diversità dei tempi storici in una dimensione diacronica, attraverso il confronto fra epoche e in una dimensione sincronica attraverso il confronto fra aree geografiche e culturali.
> Collocare l'esperienza personale in un sistema di regole fondato sul reciproco riconoscimento dei diritti garantiti dalla Costituzione, a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente.
> Riconoscere le caratteristiche essenziali del sistema socioeconomico per orientarsi nel tessuto produttivo del proprio territorio».[46]

[42] A. Caputo, *"Ripensare le competenze"*, cit., p. 50

[43] ibid

[44] Ivi, pp. 50, 51

[45] Ivi, p. 52

[46] Ivi, p.53

Inoltre, il decreto ministeriale decide di aumentare le competenze necessarie, aggiungendone una nuova all'elenco, probabilmente con la motivazione per cui si ritenevano che le competenze base delle quattro assi fossero troppo disciplinari o troppo lontane dalle competenze chiave per l'apprendimento. Queste nuove competenze sono nominate "Competenze di Cittadinanza"[47] e di seguito vengono citate:

> "1. Imparare a imparare: organizzare il proprio apprendimento individuando, scegliendo di utilizzando varie fonti e varie modalità di informazione e di formazione (formale, non formale e informale), anche in funzione di tempi disponibili, delle proprie strategie e del proprio metodo di studio e di lavoro.
> 2. Progettare: elaborare e realizzare progetti riguardanti lo sviluppo delle proprie attività di studio e di lavoro, utilizzando le conoscenze apprese per stabilire obiettivi significativi e realistici e le relative priorità, valutando i vincoli e le possibilità esistenti, definendo strategie di azione o verificando i risultati raggiunti.
> 3. Comunicare: o comprendere i messaggi di genere diverso, (quotidiano, letterario, tecnico, scientifico) e di complessità diversa, trasmessi utilizzando linguaggi diversi, (verbale, matematico, scientifico, simbolico,) mediante diversi supporti (cartacei, informatici e multimediali); o rappresentare eventi, fenomeni, principi, concetti, norme, procedure, atteggiamenti, stati d'animo, emozioni; utilizzando linguaggi diversi (verbale, matematico, scientifico, simbolico) e diverse conoscenze disciplinari, mediante diversi supporti (cartacei, informatici, multimediali).
> 4. Collaborare e partecipare: interagire in gruppo, comprendendo i diversi punti di vista, valorizzando le proprie e le altrui capacità, gestendo la conflittualità, contribuendo all'apprendimento comune ed alla realizzazione delle attività collettive, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.
> 5. Agire in modo autonomo e responsabile: sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità.
> 6. Risolvere i problemi: affrontare situazioni problematiche costruendo e verificando ipotesi, individuando le fonti e le risorse adeguate, raccogliendo e valutando i dati, proponendo soluzioni utilizzando, secondo il tipo di problema, contenuti e metodi delle diverse discipline.
> 7. Individuare collegamenti e relazioni: individuare e rappresentare, elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti e relazioni tra fenomeni, eventi e concetti diversi, anche appartenenti a diversi ambiti disciplinari, e lontani nello spazio e nel tempo, cogliendone la natura sistemica, individuando analogie e differenze, coerenze ed incoerenze, cause ed effetti e la loro natura probabilistica.

[47] A. Caputo, *"Ripensare le competenze"*, cit., p. 55

8. Acquisire ed interpretare l'informazione: acquisire ed interpretare criticamente l'informazione ricevuta nei diversi ambiti ed attraverso diversi strumenti comunicativi, valutandone l'attendibilità e l'utilità, distinguendo fatti ed opinioni."[48]

Quindi, per l'U.E. vi sono le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, invece per l'Italia vi sono prima le competenze di base legate ai quattro assi e poi le otto competenze chiave di cittadinanza; che altro non sono se non il risultato che si può conseguire all'interno di un unico processo di insegnamento e apprendimento, attraverso la reciproca integrazione e interdipendenza tra i saperi e le competenze contenuti negli assi culturali.[49]

Tuttavia, non deve passare in secondo piano l'importanza essenziale del valore formativo della Storia per una cittadinanza consapevole e per la complessiva crescita culturale delle nuove generazioni. Inoltre, sono emerse alcune questioni più specifiche, senza dubbio di grande interesse: la necessità di coniugare una didattica per competenze con la tradizione "forte" del sapere storico, l'urgenza di una apertura alle esperienze europee più avanzate, le modalità per l'utilizzo delle risorse digitali e dei mediatori cognitivi come i musei e, più in generale, i beni culturali approcciati in prospettiva storica ed il ruolo ancora importante sebben discusso della manualistica.[50]

Seguendo ciò che è stato analizzato finora, è possibile affermare che nella prospettiva dell'insegnamento nasce un nuovo concetto: imparare ad imparare. Ciò significa che, oltre la necessità di apprendimento degli alunni che non si deve limitare ad una conoscenza teorica, bensì a saper sviluppare capacità ulteriori al solo studio; risulta fondamentale tener presente che persino la formazione di un insegnante è in continua evoluzione, e dunque non bisogna ritenere completate e dar per scontato le proprie capacità d'insegnamento, ma è necessario avere la consapevolezza che il processo cognitivo è un complesso percorso e in continuo sviluppo; perciò, l'insegnante deve riconoscere l'importanza di continui aggiornamenti circa il migliorare la propria capacità di comunicare ed insegnare agli studenti. Avviene infatti il significativo passaggio ad una personalizzazione educativa, ovvero si rende necessaria la capacità degli insegnanti di interpretare i bisogni degli allievi e di valorizzarne le caratteristiche

[48] A. Caputo, *"Ripensare le competenze*", cit., pp. 55,56

[49] Ivi, pp. 56,57

[50] W. Panciera, E. Valseriati, "*La didattica della storia*" cit., p. 11

peculiari, al fine di costruire l'apprendimento piuttosto che limitarsi a far assimilare le conoscenze.[51]

In quest'ottica, il concetto di competenza diventa innovativo perché induce al saper fare; infatti, come competenza intendiamo la traduzione pratica nelle situazioni reali. Ad oggi, viene fortemente sostenuto dagli studiosi che la competenza sta alla base del concetto di "imparare facendo", italianizzazione del *learning by doing*, e afferma dunque che la competenza venga insegnata fondamentale al fine dell'inserimento nel mondo del lavoro, sostenendo che il fare procede un risultato, e perciò porta a un apprendimento più significativo e completo.

Sebbene questi concetti sopraelencati possano sembrare un'innovazione recente, in realtà appaiono già nella pedagogia della prima metà del Novecento. È necessario sottolineare il nome di John Dewey, filosofo dell'educazione e pedagogista, formatosi nella prospettiva hegeliana e importante studioso della nascente psicologia sperimentale statunitense, il quale evidenzia un rapporto con il contesto concreto in cui gli individui vivono, per cui la scuola non deve essere separata dalla comunità in cui opera; tutt'altro, Dewey afferma che il suo compito è quello di formare membri capaci di contribuire a sviluppare e migliorare la società.[52]

Nella prospettiva di un'ideale integrazione tra individuo e contesto, la scuola non può continuare a fornire contenuti nozionistici, astratti e separati dall'esperienza reale; viceversa, l'educazione deve essere vista come una preparazione alla vita civile attraverso un coinvolgimento attivo degli studenti per la soluzione di problemi contingenti. Per questo, Dewey suggerisce come scopo primario per l'educazione quello di ampliare lo sviluppo intellettivo attraverso attività volte alla soluzione di problemi, all'espansione del pensiero critico e all'accrescimento delle capacità di cooperazione con gli altri. Dewey si contrappone quindi alla tradizionale distinzione tra teoria e pratica attraverso la promozione dell'attività concreta (learning by doing) quale momento privilegiato per favorire l'arricchimento dell'individuo in tutti suoi aspetti (fisico, psichico, intellettuale e sociale).[53]

[51] G. Chiosso, *Pedagogia. Il Novecento e il confronto educativo contemporaneo*., Mondadori Education, Milano, 2015, p. 142

[52] G. Bonaiuti, *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Carocci Editore, Roma, 2016, p.37

[53] ibid

Come appena visto, anche se questi concetti sono stati elaborati in un tempo lontano da oggi, influiscono drasticamente sulla stretta contemporaneità, venendo messi in discussione ed analizzati dagli studiosi odierni. Infatti, al giorno d'oggi, il costrutto delle competenze viene quasi unanimemente riconosciuto come elemento portante dell'organizzazione dei sistemi educativi e formativi e delle modalità d'insegnamento nei vari ordini e gradi dell'istruzione scolastica.[54]

Data la premessa e le spiegazioni compiute fino ad adesso, è necessario puntualizzare che seguendo quindi un modello di didattica delle competenze si cerca la collaborazione tra insegnanti e studenti, per cui viene messo al centro dell'attenzione lo studente e la sua necessità d'apprendimento. Viene perciò lasciato alle spalle il ruolo dominante dell'insegnante preferendo un modello collaborativo; non si basa più sulla semplice spiegazione dalla cattedra e interrogazioni e verifiche ma si introduce l'attività nel processo di apprendimento: si cerca dunque di coinvolgere lo studente con l'utilizzo di strumenti, quali attività e laboratori, ma di questi si tratterà nel paragrafo successivo.

In realtà, il ruolo del docente non passa in secondo piano, bensì assume la parte di mediatore, cioè aiuta gli studenti nella fase di apprendimento invece che limitarsi alla semplice spiegazione trasmissiva. L'insegnante deve dunque assumere un'importante capacità comunicativa con i ragazzi, al fine di riuscire a trasmettere le informazioni non limitandosi alla semplice spiegazione dalla cattedra ma assicurandosi che gli studenti abbiano compreso ed appreso tale informazione, adattando il proprio modello d'insegnamento sui bisogni d'apprendimento di ciascun studente.

È molto importante tenere presente che gli studenti non posseggono la stessa capacità d'apprendimento: con questo non si vuol affermare che ci sono ragazzi più intelligenti rispetto ad altri, ma semplicemente che gli studenti posseggono differenti tipi di intelligenza e che l'insegnante deve essere in grado di saper comunicare con ciascuno di essi.

Infatti, anche se l'introduzione di questi concetti avviene prevalentemente in anni recenti, fin dalla fine degli anni Ottanta si era avvertito il bisogno di cercare nuovi modelli e teorie della mente e dell'intelligenza, strada che era stata sviluppata da Howard Gardner e da Daniel Goleman. Gardner nel 1987 aveva sviluppato una teoria delle intelligenze multiple, di vario

[54] A. Gaiani, *Insegnare concetti. La filosofia nella scuola di oggi*, Carocci Editore, Roma, 2012, p. 65

tipo, per cui aveva individuato che le intelligenze potessero essere almeno sette (linguistica, musicale, logico-matematica, spaziale, corporeo-cinestetica, intrapersonale, interpersonale), e relativamente indipendenti l'una dall'altra ma variamente combinabili, in forme dialetticamente aperte, da individui e culture.[55]

È di fondamentale importanza sottolineare che tra le diverse forme di intelligenza non esistono gerarchie, nessuna è superiore alle altre perché ciascuna di esse opera secondo procedure e regole proprie, come un sistema a sé stante. Goleman, circa un decennio più tardi, più precisamente nel 1996, recupera all'intelligenza la dimensione emozionale, distinguendo tra due menti di cui gli esseri umani sarebbero dotati, una razionale e una emozionale: la prima è quella di cui siamo solitamente coscienti, è quella capace di ponderare e di riflettere, la seconda è impulsiva, ma potente, anche se illogica.[56]

Prendendo in analisi una tipologia di intelligenza operativa è necessario considerare che alcuni ragazzi possono essere meno motivati rispetto ad altri ad apprendere le nozioni prettamente teoriche e memorizzarle per le verifiche delle conoscenze; bensì possono invece essere più capaci a gestire situazioni pratiche e dunque a dare risposte operative. L'insegnante deve saper accogliere questo tipo di intelligenza, non restando bloccata solo sulle conoscenze teoriche.

Altri, invece, possiedono quella che viene chiamata intelligenza emotiva: si basa quindi sull'emotività e l'empatia dello studente, sulla sua capacità di immedesimarsi nelle situazioni di altri esseri umani e quindi distanziandosi da un rapporto univoco con sé stesso ed il suo apprendimento, espandendo la sua alterità, la sua capacità di integrarsi e far parte del complesso classe, quindi sulla sua abilità di saper collaborare con i compagni.

L'insegnante deve dunque saper accogliere e gestire i tipi di intelligenze sopracitate, tenendo in considerazione ogni singolo studente ma anche il complesso classe in generale: perciò, nella formazione di gruppi di studio al fine delle attività di apprendimento, è necessario considerare le capacità e le prospettive diverse, riuscendo a farle convergere in un gruppo di studio dinamico e ben formato.

[55] G. Bonaiuti, *Fondamenti di didattica,* cit., p. 28

[56] ibid

Per riassumere brevemente ciò che è stato detto fino ad adesso in vista del passaggio al prossimo paragrafo, è doveroso sottolineare l'importanza che ha avuto il cambiamento del modello d'insegnamento, ovvero il passaggio da una centralità dell'insegnante verso una pedagogia prossima alla scoperta dell'alunno e perciò l'importanza della sua centralità.[57]
Si è analizzato il passaggio da una didattica trasmissiva, ovvero dal trasmettere un sapere scolastico astratto[58], alla didattica delle competenze, su cui vi è stata la riflessione principale. Infatti, si è cercato di spiegare la necessità di acquisire, oltre alle conoscenze, le competenze, intese come la capacità dello studente di sapersi orientare in modo autonomo e individuale al fine di sviluppare e identificare le strategie più adatte alla soluzione di un problema[59]. Oltre a ciò, si è cercato di dar visibilità anche alle competenze della cittadinanza necessarie per la formazione del sapere storico. Ulteriormente, è stato dimostrato che, sebbene la didattica delle competenze sia un'innovazione introdotta negli ultimi anni nelle scuole, in realtà la sua idealizzazione era stata compiuta anche nel passato, sia nei primi decenni del Novecento che verso la fine, e che oggi è stata riadattata e modernizzata sui modelli contemporanei della didattica. Infine, sono stati osservati i vari tipi di intelligenza esistenti per cui l'insegnante deve saper gestire e riadattare i suoi metodi d'insegnamento, coinvolgendo l'intero gruppo classe e capendo le esigenze di ciascuno studente, al fine di non lasciare indietro chi possiede un tipo di intelligenza diversa da quella che è stata standardizzata nei secoli.

Per concludere, è possibile affermare che lo studio e la sperimentazione di modalità e di strategie rigorose per l'educazione al sapere storico, nonché di tecniche atte a misurare e aumentare l'efficacia dell'istruzione a livello scolastico, appare ancor oggi particolarmente problematico per la mancanza di una tradizione consolidata e di un adeguato riconoscimento a livello accademico[60], e si ritrova perciò ancora in continuo cambiamento.

Adesso, verranno analizzati gli strumenti ritenuti necessari alla didattica.

[57] G. Chiosso, *Pedagogia*, cit., p. 141

[58] Baldacci M., "La pedagogia di Franco Frabboni", p. 18, La pedagogia di Franco Frabboni DI massimo baldacci.pdf [ultima consultazione, 12/01/2024]

[59] G. Chiosso, *Pedagogia*, cit., p. 142

[60] W. Panciera, E. Valseriati, "*La didattica della storia*", cit. p. 8

1.3 Strumenti e Rivoluzione tecnologica

Negli ultimi decenni abbiamo assistito ad una vera e propria rivoluzione tecnologica, che di certo ha trovato spazio anche nel mondo della scuola. L'utilizzo degli strumenti online nell'Era digitale in cui vivono e crescono oggi gli studenti risulta di fondamentale importanza: dato l'interminabile accesso ad Internet immediato, gli studenti hanno a disposizione qualunque tipo di informazione caricabile sul web; perciò, anche informazioni non attendibili. È dunque necessario che l'insegnante prepari i suoi studenti a saper scindere le informazioni reperibili sul web, formando individui in grado di raccogliere le giuste informazioni, basandosi sulle fonti consultate.

Prima di affrontare in maniera esaustiva la questione della rivoluzione tecnologica, si rende necessario dover fare un passo indietro per cercare di comprendere il motivo per cui l'approccio didattico dell'insegnante debba basarsi, oltre che sull'impartire conoscenze teoriche, anche su rendere consapevole lo studente di sapersi muovere tra le fonti, inteso come competenza da acquisire al fine della preparazione scolastica; infatti, l'utilizzo delle fonti è una delle competenze fondamentali a cui deve tendere la formazione storica dello studente.[61]
Cerchiamo dunque di capire in principio cosa sia una fonte.

Lo storico, al fine di riuscire a ricostruire il passato nel modo più fedele e realistico possibile ha bisogno di un punto di partenza, di una traccia, ovvero un qualunque "segno" lasciato dagli uomini nel loro passaggio nel tempo[62]. L'utilizzo da parte dello storico della traccia per estrarre informazioni per via diretta o indiretta trasforma la traccia in fonte dell'informazione. Poi, sulla base delle informazioni, lo studioso effettua la sua ricostruzione del passato e produce la sua narrazione storica. A quel punto, la fonte utilizzata diventa documento, ovvero prova delle asserzioni dello storico stesso e base d'appoggio per la sua argomentazione.[63]

Dunque, al fine dell'insegnamento didattico è importante far ragionare gli studenti tramite l'utilizzo di fonti, per renderli consapevoli in prima persona della corretta ricostruzione sul

[61] E. Rosso*, Le fonti dalla storiografia al laboratorio di didattica*, in *Insegnare storia. Il laboratorio di storia e le altre pratiche attive*, UTET Università, Torino, 2018, p. 2

[62] Ivi, p. 3

[63] ibid

passato. Infatti, nella didattica della Storia le operazioni sulle fonti sono uno dei perni centrali della formazione storica dello studente, al fine di riuscire a far sviluppare un approccio critico e consapevole alle informazioni. Sebbene l'uso didattico delle fonti abbia sviluppato buone pratiche, può indurre anche ritrosie ed eccessi.[64]

Fare didattica attraverso le fonti può risultare difficoltoso se non ne viene svolto un utilizzo ottimale; infatti, un utilizzo saltuario della fonte come lettura a margine o come "pausa" per spezzare la monotonia della lezione potrebbe causare molta confusione nello studente, al quale risulterebbe difficile comprendere il motivo per cui la lezione impostata con un solito ritmo venga interrotta per portare il focus su pezzi di testo estrapolati fortuitamente, quasi da risultare insensati. Infatti, se l'uso delle fonti consiste nella lettura per assimilare informazioni come da un manuale senza altre finalità che la loro memorizzazione, allora non vengono usate le fonti in quanto tali, ma come succedaneo al manuale, causando la perdita delle potenzialità formative. Allo stesso tempo, una lezione improntata esclusivamente con l'utilizzo di fonti potrebbe portare ad una sovrabbondanza documentaria, che fa navigare lo studente tra decine di fonti che fatica a contestualizzare e soprattutto a riorganizzare in un quadro storico coerente[65].

Eppure, l'utilizzo delle fonti consente di raggiungere obiettivi molto importanti da un punto di vista disciplinare, didattico e formativo. Infatti, per la formazione storica di ogni studente non può mancare la consapevolezza di che cosa sia la disciplina storica, attraverso quali procedimenti essa "scopre" le proprie informazioni, come "costruisce" le sue narrazioni, portando lo studente ad acquisire gradualmente quell'approccio storico-critico ai problemi che rappresenta una delle finalità principali dell'apprendimento della Storia[66]. Per citare lo storico italiano Ivo Mattozzi:

> «l'uso delle fonti ha tre obiettivi generali: quello di far concepire agli studenti che la conoscenza del passato è possibile solo grazie all'uso delle fonti; far rendere conto che anche le conoscenze organizzate nei libri scolastici sono state prodotte originariamente mediante il lavoro sulle fonti; sollecitare le attività mentali in

[64] E. Rosso*, Le fonti dalla storiografia,* cit., p. 4, 5

[65] E. Rosso*, Le fonti dalla storiografia,* cit., pp. 4

[66] Ivi, pp. 4, 5

direzione della formazione di quelle specifiche strutture e di quello specifico stile cognitivo richiesti per la costruzione delle fonti e la produzione delle informazioni.»[67]

Ma la consapevolezza delle origini e della natura del sapere storico non è l'unica ragione disciplinare per utilizzare le fonti nella pratica scolastica, risultano inoltre importanti per far apprendere agli studenti capacità metodologiche e competenze critiche, per imparare a ragionare ed acquisire conoscenze.[68]

Le ragioni didattiche a favore dell'uso delle fonti sono innanzitutto legate all'utilizzo di una didattica attiva, devono essere perciò utilizzate come strumento per la ricerca-scoperta dell'informazione da parte dello studente e soprattutto come occasione per lo sviluppo delle competenze storiche.[69]

Dunque, le finalità formative per il corretto utilizzo delle fonti in classe portano ad una autonomia dello studente, che al termine del suo percorso formativo deve aver "imparato ad imparare" ovvero aver acquisito competenze di individuazione dei problemi, di ricerca di strumenti e informazioni utili, di strutturazione delle soluzioni. Il lavoro sulle fonti, infatti, abitua alla ricerca come metodo, alla critica della fonte, alla verifica delle informazioni, al loro collegamento, all'argomentazione delle conclusioni mediante prove documentali.[70]

Risulta di fondamentale importanza tener presente che ad oggi l'approccio all'insegnamento è mutato, complice la società contemporanea che è sempre più attraversata da un flusso incontrollato di informazioni. Questo cambiamento ha coinvolto necessariamente anche la scuola, ne ha modificato il contesto operativo e l'ha caricata di nuove responsabilità formative:[71]

«Nel giro di pochi anni le condizioni del lavoro degli insegnanti a scuola sono sensibilmente cambiate. Se fino agli anni Ottanta i problemi maggiori riguardavano il come e dove reperire l'informazione, come ampliare le stringate conoscenze offerte

[67] I. Mattozzi, Educazione all'uso delle fonti e curricolo di storia, in P. Roseti (a cura di), *Storia, geografia e studi sociali nella scuola primaria. Linee guida per la formazione del docente (1988),* Nicola Milano Editore 1992, p. 48, in E. Rosso*, Le fonti dalla storiografia,* cit., p. 5

[68] E. Rosso*, Le fonti dalla storiografia,* cit., p. 6

[69] Ivi, p. 5

[70] Ivi, p. 6

[71] ibid

> dai sussidiari, come procurarsi fonti e documenti adeguati; oggi la grande questione è come orientarsi, selezionare, distinguere e valutare l'informazione che rischia di sommergere non solo gli adulti, ma soprattutto gli alunni.»[72]

Rispetto a questo problema, comune a tutti gli insegnamenti, la Storia ne aggiunge un ulteriore: l'informazione storica è sempre più extra-scolastica; per un insegnante di Storia, quindi, diventa ancora più importante insegnare gradualmente a gestire l'informazione.[73]

In precedenza, è stato fatto riferimento alla rivoluzione tecnologica, adesso è necessario precisare che, con l'avvento di essa si moltiplicano anche gli strumenti utilizzabili nell'insegnamento, in questo caso parliamo di strumenti informatici; sebbene anche questi possono essere soggetti a disinformazione o informazioni errate. Ponendo che il dizionario sia uno degli strumenti più importanti per l'apprendimento, grazie all'avvento di internet si ha accesso agli strumenti informatici necessari, di cui i dizionari online. Wikipedia è il sito d'informazione più consultato ai giorni d'oggi, eppure si tratta di una piattaforma libera in cui manca il controllo del contenuto delle informazioni: per questo motivo, chiunque potrebbe caricare ciò che preferisce sulla piattaforma, facendo passare informazioni errate come veritiere. Perciò è necessario che l'insegnante sappia fornire agli studenti degli strumenti più adatti al loro apprendimento: restando sul tema informatico, un buon sostituto a Wikipedia potrebbe essere il Dizionario Treccani, strumento molto più controllato ed affidabile.

È importante che gli studenti imparino ad utilizzare gli strumenti online dato che questi fanno parte della loro quotidianità, e che sappiano dunque capire quali strumenti consultare per una maggiore sicurezza della veridicità delle informazioni. È fondamentale insegnare a discernere il contenuto degli argomenti e quindi a saper riconoscere le fake news; ovvero saper scegliere e determinare quale fonte può essere attendibile e quale no. Difatti, saper utilizzare gli strumenti e scindere le fonti permette agli studenti di sviluppare un pensiero critico in grado di aiutarli nella risoluzione di problemi: essere quindi capaci di utilizzare strumenti online fa acquisire la giusta consapevolezza anche al fine di questioni etiche e legali.

[72] E. Rosso*, Le fonti dalla storiografia,* cit., pp. 6, 7

[73] Ivi, p. 7

Anche i Social Media, tendenzialmente disprezzati durante le ore di insegnamento scolastico, in realtà possono costituire un importante strumento d'informazione, ma allo stesso tempo si rende necessario anche evidenziare le varie problematiche che questi possono rappresentare se vi è un utilizzo sbagliato delle piattaforme, dando vita a vari fenomeni spiacevoli e soprattutto illegali, quali Cyberbullismo o Revenge Porn. È necessario che i giovani apprendano la pericolosità di un uso scorretto degli strumenti informatici, specificatamente dei social media, e che imparino quindi a saper muoversi nel modo corretto.

Infatti, la didattica digitale può promuovere una partecipazione più attiva dello studente se intesa come buona pratica mediante un uso consapevole. È importante che l'insegnante svolga un'analisi critica di ricerca di quei punti in cui la tecnologia, applicata in maniera non standardizzata, possa stimolare l'apprendimento. In questa prospettiva, l'uso dei dispositivi multimediali può agire come "supporto sano" nell'utilizzo di fonti letterarie, iconografiche e cartografiche per analizzare e interpretare gli eventi storici.[74] Tutto ciò si rende necessario al fine di porre lo studente in modo critico di fronte ai documenti, ricavandone informazioni utili, anche attraverso lavori di gruppo, attività extrascolastiche, relazioni e condivisione di idee. Nell'affrontare gli argomenti, il variare dei supporti tecnologici ha permesso di trasformare le lezioni in momenti strategici che hanno facilitato la costruzione della conoscenza.[75]

Come è stato affermato finora, è dunque necessario ritenere che sia opportuno per gli studenti avere a disposizione riferimenti diversificati ed efficaci per orientarsi nel *mare magnum* delle offerte didattiche, bibliografiche e del Web, il quale, in particolare, offre una scelta pressoché infinita di contenuti e pochi elementi per orientarsi e validarne l'attendibilità e usabilità.[76]

[74] R. Calgaro, "*Scuola secondaria di secondo grado: la storia come ricerca.*", in P. Giorgi (a cura di), *Insegnare storia in laboratorio. Connettere didattiche attive ed esigenze curricolari con uno sguardo all'uso del patrimonio culturale*, Carocci Editore, Roma, 2003, p. 74

[75] Ivi, p. 75

[76] F. Spinelli, I. Zoppi, "*Orientarsi tra bibliografie e risorse web*" in P. Giorgi (a cura di), Insegnare storia, cit., p.95

Al fine quindi di integrare l'attività didattica con l'educazione al digitale, in un'ottica di interdisciplinarietà, e per incentivare l'uso consapevole e ragionato delle nuove tecnologie, ormai divenute imprescindibili in contesti di ricerca e didattica, bisogna tener presente strumenti online fondamentali, principalmente i siti istituzionali (quali enti di ricerca, musei, archivi, biblioteche, riviste online ecc.) in modo tale che gli studenti diventino consapevoli di quali siano gli strumenti online migliori da approcciare, da interrogare e indagare con continuità, per trovare facilmente materiale utile alla propria didattica nel contesto della disciplina storica.[77]

Fino ad ora è stato affermato quanto sia necessario riuscire ad integrare correttamente gli strumenti tecnologici – internet - al fine di riuscire a saper integrare la didattica al mondo contemporaneo e a saper dare gli strumenti corretti agli studenti, rendendoli capaci a sapersi districare tra la crescente disponibilità di risorse nel Web. Ebbene, prima di concludere il discorso si ritiene necessario anche dover affermare quanto segue: la didattica digitale non deve produrre l'effetto di "tagliare fuori" le preziose e numerosissime risorse presenti sul territorio ma piuttosto indirettamente dovrebbe valorizzarle. [78] Sta certamente al docente il compito di mantenere viva la curiosità e la passione del ricercatore, dello storico, evitando un totale abbandono all'informazione digitale ma preferendo portare avanti anche alle nuove generazioni lo studio tradizionale nelle biblioteche, dunque insegnare loro a sapersi orientare negli archivi e nelle biblioteche, al fine della ricerca storica su documenti e testi originali.

Con quest'ultima affermazione non vi è la volontà di invalidare tutte le argomentazioni compiute fino a questo punto, circa la necessità di aggiornare il metodo d'insegnamento degli insegnanti ai nuovi strumenti tecnologici che ogni anno aumentano e si affinano, bensì ribadire l'importanza anche dell'insegnamento tradizionale, soprattutto riguardo a rendere gli studenti capaci di sapersi orientare (oltre che sul materiale digitale) anche sul cartaceo, e sui metodi di conservazione che fino alla rivoluzione tecnologica hanno caratterizzato la storia umana. In questo modo, si potranno formare studenti consapevoli a trecentosessanta

[77] F. Spinelli, I. Zoppi, "*Orientarsi tra bibliografie e risorse web*" in P. Giorgi (a cura di), Insegnare storia, cit., p.95

[78] Ivi, p.97

gradi, capaci si saper raccogliere sia informazioni digitali, sia contenute su documenti analogici.

Ebbene, al fine di uno sviluppo delle pratiche di insegnamento e apprendimento fondate principalmente sul saper fare e sul coinvolgimento attivo degli studenti[79], può essere importante basare l'attività di ricerca e studio delle fonti bibliotecarie in una possibile attività laboratoriale di gruppo: far svolgere l'attività in gruppo rende possibile far sviluppare i primi approcci critici tra "pari", eludendo quanto più possibile il condizionamento esterno sugli studenti in relazione alle loro considerazioni "sbagliate" e spingendo invece uno sviluppo più spontaneo possibile del dialogo circa le curiosità da approfondire o le suggestioni, anche intuitive, da valutare. Perciò, si rende necessario un lavoro attivo sulle fonti non solo digitali ma anche analogiche, indirizzando i ragazzi verso la scoperta e l'analisi di dati e quindi sull'uso delle fonti storiche nel quadro di una didattica laboratoriale, attiva e non trasmissiva. [80]

Si tende a sostituire alla "mente manualistica" (quella, cioè, abituata ad avere, nella progettazione dell'insegnamento della Storia, il riferimento unico nel manuale) la "mente laboratoriale" volta a costruire saperi mediante pratiche attive.[81] In questa prospettiva verso una didattica laboratoriale, viene rivolto al manuale l'accusa di produrre una visione univoca e indiscutibile del passato con i caratteri dell'ideologismo e di celare invece i documenti quali fondamenti e riferimenti – sempre confutabili – nella costruzione e nella narrazione del passato.[82] Questo tipo di lavoro laboratoriale permette di anticipare, supportare e approfondire il percorso storico mediante l'analisi attiva di fonti selezionate che vengono lette contestualmente al manuale, diventando strumento di conoscenza autonoma.[83] In ogni caso, è importante tener conto che il manuale stesso è da sempre stato lo strumento cardine dell'insegnamento scolastico, soprattutto per la disciplina storica, per questo resta una base

[79] P. Giorgi, "*Lo studente come storico alla ricerca delle fonti: attuare il laboratorio di storia.*" in P. Giorgi (a cura di), Insegnare storia, cit., p.15

[80] Ivi, pp. 17,18

[81] D. Fioravanzo, "*La peste del 1630 a Thiene: un tentativo di didattica laboratoriale*", in Valseriati E. (a cura di), *Prospettive per la Didattica*, cit. p. 39

[82] G. Gabrielli, "*Scuola primaria: un primo approccio alle fonti storiche.*" in P. Giorgi (a cura di), Insegnare storia, cit., p.24

[83] F.S. D'Imperio, "*Scuola secondaria di primo grado: fare storia in laboratorio.*" in P. Giorgi (a cura di), Insegnare storia, cit., p.64

di partenza ai fini dell'apprendimento dello studente, da qui la ricerca proseguirà nel Web, e in attività laboratoriali, quali ad esempio lo studio delle e nelle biblioteche e archivi.

Diventa quindi un punto cardine dell'insegnamento rendere gli studenti in grado di saper fare un buon uso delle fonti, individuare le tracce e usarle come elementi chiave per incentivare un processo che produca conoscenze sul proprio passato,[84] creando degli studenti in grado di sapersi interrogare sui contesti di provenienza delle fonti consultate (chi è il soggetto produttore? Chi è il soggetto conservatore? Più ampiamente, quale è il ruolo dei 'luoghi di conservazione'?)[85] senza abbandonarsi ciecamente alla guida dell'insegnante ma diventando soggetti consapevoli del materiale scelto ed utilizzato al fine della loro formazione.

Pertanto, come è stato esposto finora, è necessario espandere il modello d'insegnamento al digitale ma è altrettanto fondamentale riuscire a mantenere un equilibro anche con un insegnamento cartaceo, rendendo gli studenti abili a sapersi confrontare con i sistemi bibliotecari ed archivistici, mantenendo un metodo d'apprendimento attivo e laboratoriale, al fine di rendere necessario l'acquisizione e l'impiego da parte degli studenti di conoscenze e abilità proprie della disciplina storica, ad esempio nel campo del patrimonio museale-archivistico-bibliografico o storico-artistico,[86] e quindi in istituzioni oltre al digitale.

Per concludere, è possibile affermare che al fine di una preparazione scolastica completa è necessario che l'insegnante utilizzi strumenti che possano permettere l'apprendimento attivo dello studente: in questo nuovo sistema educativo diventa essenziale l'acquisizione delle abilità e capacità dello studente, oltre che delle sue fondamentali conoscenze, per cui si è analizzato l'importanza dell'utilizzo delle fonti, partendo dal comprendere cosa esse siano e perché sia fondamentale utilizzarle. Soprattutto è stato esplorato l'ambito digitale e come, ancora ad oggi, molti insegnanti non siano in grado di sfruttare il Web come strumento scolastico bensì questo risulti fondamentale da apprendere in quanto parte integrante della vita degli studenti: quest'ultimi devono essere guidati sulle piattaforme online, in modo da renderli capaci di saper scindere e interpretare le corrette informazioni, sia al fine dell'uso storico e scolastico ma anche per un uso consapevole etico e legittimo. Infine, è stato posto

[84] P. Giorgi, "*Lo studente come storico alla ricerca delle fonti: attuare il laboratorio di storia.*" in P. Giorgi (a cura di), Insegnare storia, cit., p.19

[85] Ivi, p. 21

[86] Ivi, p. 19

l'accento sulle attività didattiche laboratoriali e sul perché esse siano importanti per l'apprendimento degli studenti: è stato sottolineato quanto, nonostante gli strumenti online, sia ancora necessario formare gli studenti al materiale bibliotecario e archivistico, per renderli migliori storici.

La didattica non si limita quindi ad un sapere conoscitivo tramandato oralmente da insegnante a studente, ma si avvale di strumenti che riescono a rendere gli studenti consapevoli e competenti sul materiale didattico che devono imparare.
Su questo e delle competenze già trattate nel paragrafo precedente si sono fatti portavoce molti studiosi, i quali hanno sviluppato delle indicazioni per gli insegnanti che verranno analizzati di seguito.

1.4 Indicazioni nazionali ed europee

Nel 1992 l'OECD pubblica un primo elenco di indicatori riguardo al sistema educativo: naturalmente vengono sollevate alcune osservazioni critiche circa la presunta universalità e oggettività dei risultati dato che l'apprendimento e l'istruzione sono legati alle condizioni storico-sociali di ogni Paese, alle politiche concrete dell'insegnamento e sono perciò il risultato di fattori complessi, per cui gli input educativi della scuola sono solo una componente. Ebbene, nonostante le riserve, gli indicatori dei risultati degli studenti entrano nell'organizzazione delle politiche scolastiche nazionali e quindi nelle scuole, complice l'imminente crisi dell'insegnamento tradizionale[87] di cui è stato discusso precedentemente.

Quindi, in questo contesto, inizia a costituirsi all'interno dell'OECD un gruppo di lavoro sugli obiettivi scolastici, denominati G.O.A.L.S. (*Goals Orientation and Attainment in Learning Systems*). Si tratta di un'indagine sperimentale svolta nel 1994, in otto Paesi, per verificare la sfasatura tra i sistemi scolastici e i vari programmi di valutazione, a partire da indicatori selezionati e condivisi.[88]

Nello stesso anno (1994) esce il "*Libro Bianco*" di Delors: un testo chiesto dal Consiglio europeo di Copenaghen alla Commissione europea per iniziare a valutare strategie a medio-

[87] A. Caputo, *Ripensare le competenze,* cit., p. 23

[88] ibid

lungo termine in relazione allo sviluppo della competitività e dell'occupazione.[89] Basandosi sulle premesse di Delors, la commissione europea pubblica nel 1995 il Libro bianco sull'istruzione e la formazione, dal titolo "*Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza"* a cura di Édith Cresson, allora commissaria europea con delega alla scienza, alla ricerca e all'educazione.[90]

La struttura del *Libro bianco* delinea con chiarezza lo scenario e gli obiettivi formativi: nella prima parte vengono indicati i capisaldi trainanti della proposta, quali la società dell'informazione, la mondializzazione, la formazione di una cultura generale, saper sviluppare un'attitudine al lavoro e all'attività proiettando verso una maggiore flessibilità.[91] Ma i veri contenuti decisivi del Libro si trovano nella seconda parte, che pone cinque obiettivi generali, tra cui promuovere la conoscenza delle lingue comunitarie e avvicinare la scuola al mondo del lavoro e all'impresa. Ai fini dello studio di questa tesi, però, verrà citata con maggior interesse la necessità di acquisizione di nuove conoscenze e il fondamentale riconoscimento delle competenze[92] (il cui è stato presentato precedentemente).

Infatti, la logica delle competenze-chiave nasce come esigenza della società globale e poi, nello specifico, della Comunità europea: si affaccia quindi una prima idea pratica di avere un quadro di riferimento comune ai diversi sistemi europei, in termini di conoscenze e competenze, anche per rendere confrontabili i titoli di studio e quindi consentire maggiore mobilità tra gli studenti in quanto futuri lavoratori.[93]

In questo contesto, si trova abbastanza embrionale la distinzione tra conoscenze e competenze, in quanto il sistema di certificazione delle competenze nasce, non per caso, nel mondo del lavoro e da lì si è poi spostato nel mondo dell'educazione.[94]

Appunto, appare la necessità di comprendere lo sviluppo della cultura generale, ossia della capacità di cogliere il significato delle cose, come fondamentale non solo per l'adattamento

[89] A. Caputo, *Ripensare le competenze,* cit., p. 24

[90] Ivi, p. 25

[91] Ivi, p. 29

[92] ibid

[93] Ivi, pp. 30,31

[94] Ivi, p. 31, 32

all'evoluzione dell'economia e del lavoro ma anche per la missione fondamentale dell'istruzione: aiutare ogni individuo a sviluppare tutto il suo potenziale e a divenire un essere umano completo e non uno strumento per l'economia. Da qui si è sviluppata l'esigenza di una base culturale solida ampia, letteraria e storica, scientifica, tecnica e pratica che deve riguardare tutti.[95] La cultura generale favorisce quindi il discernimento, sviluppa il senso critico dell'individuo anche contro il pensiero dominante, e può proteggerlo contro le manipolazioni permettendo di decodificare l'informazione ricevuta.[96]

Perciò, è possibile affermare che per tutti gli anni Novanta l'OECD inizia ad occuparsi gradualmente della ricerca di indicatori che potessero essere universalmente validi per il confronto e la valutazione dei sistemi educativi.[97] Nel 1997 si registra lo sviluppo del progetto internazionale e interdisciplinare DeSeCo, già menzionato precedentemente, il cui scopo era appunto quello di costruire una struttura ampia in cui valutare e definire alcune competenze chiave che potessero essere comparabili a livello internazionale, ovvero un insieme di competenze chiave importanti per la partecipazione attiva.[98]

Alla conclusione del vecchio secolo e con l'affacciarsi del nuovo, più precisamente nel marzo del 2000, viene varata la cosiddetta "Strategia di Lisbona": quello che nel Libro bianco di Cresson era auspicato e che le varie indagini internazionali avevano iniziato ad organizzare, diventa adesso un obiettivo per il Consiglio europeo,[99] ovvero la valutazione e certificazione delle competenze chiave, le cui sono già state ampiamente discusse.

Il 18 dicembre 2006 si giunge alla Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, in cui vengono delineate 8 competenze-chiave individuate in riferimento ad otto ambiti[100]:

> «La comunicazione nella lingua madre
> La comunicazione in lingue straniere

[95] A. Caputo, *Ripensare le competenze,* cit., p. 31

[96] Ivi, p. 33

[97] ibid

[98] Ivi, p. 34

[99] Ivi, p. 43

[100] Ivi, pp. 45,46

La competenza matematica e le competenze di base in campo scientifico e tecnologico
La competenza digitale
Imparare a imparare
Le competenze sociali e civiche
Senso di iniziativa e di imprenditorialità
Consapevolezza ed espressione culturale»

Successivamente, il 23 aprile 2008 viene elaborata un'ulteriore Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio, che indica ciò che si deve intendere per competenze, conoscenze e abilità[101]:

> «Le conoscenze sono il risultato dell'assimilazione di informazioni attraverso l'apprendimento. Le conoscenze sono un insieme di fatti, principi, teorie e pratiche relative ad un settore di lavoro o di studio. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche, le conoscenze sono descritte come teoriche e/o pratiche.
> Le abilità indicano le capacità di applicare conoscenze e di utilizzare *know-how* per portare a termine compiti e risolvere problemi. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche, le abilità sono descritte come cognitive (comprendenti l'uso del pensiero logico, intuitivo e creativo) o pratiche (comprendenti l'abilità manuale e l'uso di metodi, materiali, strumenti).
> Le competenze sono la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e personale. Nel contesto del Quadro europeo delle qualifiche, le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia.»[102]

Il 14 dicembre 2010 viene pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana uno Schema di regolamento recante il titolo: «Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali».

Le Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei rappresentano la declinazione disciplinare del Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione dei percorsi liceali. Il Profilo e le Indicazioni costituiscono, dunque, l'intelaiatura

[101] A. Caputo, *Ripensare le competenze,* cit., pp. 46, 47

[102] Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, "*Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente"*, 2018/C 189/1, Raccomandazioni europee 2018.pdf, [ultima consultazione, 12/01/2024]

sulla quale le istituzioni scolastiche disegnano il proprio Piano dell'offerta formativa, i docenti costruiscono i propri percorsi didattici e gli studenti sono messi in condizione di raggiungere gli obiettivi di apprendimento e di maturare le competenze proprie dell'istruzione liceale e delle sue articolazioni.[103]

Le Indicazioni nazionali insistono sull'obiettivo primario della padronanza sicura delle abilità di letto-scrittura, come chiave di accesso all'informazione consapevole, alla cittadinanza, all'apprendimento permanente, e allo stesso tempo scoraggiano una didattica addestrativa.[104]

Queste vengono elaborate tenendo conto delle impegnative sfide dell'agenda di Lisbona 2000 in merito agli obiettivi strategici dei sistemi europei d'istruzione e formazione, considerando l'esigenza che la definizione delle scelte curricolari per i licei siano rispettose della discrezionalità professionale degli insegnanti e dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.[105]

Secondo la nuova disposizione, è necessario da parte degli studenti il raggiungimento degli obiettivi specifici di apprendimento previsti dalle Indicazioni nazionali, i quali sono oggetto di valutazione periodica da parte dell'Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e formazione (INVALSI),[106] ovvero un sistema di monitoraggio che consenta di raccogliere dati, osservazioni e suggerimenti di cui tener conto nel processo di progressiva implementazione del complessivo riordino dei licei.[107]

Le Indicazioni nazionali sono state calibrate tenendo conto delle strategie suggerite nelle sedi europee ai fini della costruzione della "società della conoscenza", dei quadri di riferimento delle indagini nazionali e internazionali e dei loro risultati.[108]

---

[103] Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, "*Decreto 7 ottobre 2010, n. 211 – Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca*", n.291 del 14 dicembre 2010, p. 3, Indicazioni nazionali-testo integrale-GU 2010.pdf [ultima consultazione, 12/01/2024]

[104] G. Bonaiuti, *Fondamenti di didattica,* cit., p. 119

[105] Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, "*Decreto 7 ottobre 2010"*, cit., pp.1,2 Indicazioni nazionali-testo integrale-GU 2010.pdf [ultima consultazione, 12/01/2024]

[106] Ivi, p. 2

[107] ibid

[108] Ivi, p. 4

Con "società della conoscenza" o, meglio, "Learning Society" s'intende una società interconnessa, in continuo cambiamento, per cui risulta necessario per gli individui e i gruppi di essere in constate stato di apprendimento: si tratta di una società dell'apprendimento continuo, generata dalla comunità mondiale che a sua volta genera la necessità di apprendere continuamente. La Learning Society è una società-sistema che ha un fine comune, quello della crescita e dello sviluppo, l'apprendimento e la realizzazione di tutti i potenziali cognitivi degli individui che diventano valore socialmente condiviso: è una società educante, che genera educazione; una società da educare che necessita educazione.[109]
Anche se vi è del paradossale nella definizione stessa in quanto il fine non è (più) la conoscenza ma il fondamentale passaggio dalla logica della conoscenza a quella della competenza; il fine è infatti trasformare le informazioni e conoscenze in un sapere operativo, condivisibile e spendibile; il fine è generare individui competente della complessità sociale[110], come abbiamo analizzato fino a questo punto.

Dato questo, è possibile affermare che le Indicazioni Nazionali del 2010 si pongono l'obiettivo del raggiungimento di una solida base di conoscenze e competenze, a prescindere dal valore legale del titolo di studio, come requisito indispensabile non solo per raggiungere le "competenze chiave di cittadinanza", ma per avere la possibilità effettiva di proseguire proficuamente il proprio percorso di istruzione. Questa imposizione emerge nel Profilo educativo culturale e professionale dello studente che costituisce l'ideale e imprescindibile preambolo per l'apprendimento permanente e la piena valorizzazione di tutti gli aspetti del lavoro scolastico: lo studio delle discipline in una prospettiva sistematica, storica e critica; la pratica dei metodi di indagine propri dei diversi ambiti disciplinari; l'esercizio di lettura, analisi, traduzione di testi letterari, filosofici, storici, scientifici, saggistici e di interpretazione di opere d'arte; l'uso costante del laboratorio per l'insegnamento delle discipline scientifiche; la pratica dell'argomentazione e del confronto; la cura di una modalità espositiva scritta e orale corretta, pertinente, efficace e personale; l'uso degli strumenti multimediali a supporto dello studio e della ricerca.[111]

[109] A. Caputo, *Ripensare le competenze*, cit., p. 27,28

[110] Ivi, p. 28

[111] Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, "*Decreto 7 ottobre 2010"*, cit., pp. 5 Indicazioni nazionali-testo integrale-GU 2010.pdf [ultima consultazione, 12/01/2024]

Il Profilo indica inoltre i risultati di apprendimento comuni all'istruzione liceale, divisi nelle cinque aree (metodologica; logico-argomentativa; linguistica e comunicativa; storico umanistica; scientifica, matematica e tecnologica).[112]

L'articolazione delle Indicazioni per materie di studio mira ad evidenziare come ciascuna disciplina - con i propri contenuti, le proprie procedure euristiche, il proprio linguaggio – concorra ad integrare un percorso di acquisizione di conoscenze e di competenze molteplici[113], per infine stabilire le possibili connessioni interdisciplinari, elencando i nuclei fondamentali di ciascuna disciplina.

Di seguito, sono riportate le Indicazioni ancorate ai seguenti criteri costitutivi:

> «1) L'esplicitazione dei nuclei fondanti e dei contenuti imprescindibili. Intorno ad essi, il legislatore individua il patrimonio culturale condiviso, il fondamento comune del sapere che la scuola ha il compito di trasmettere alle nuove generazioni, affinché lo possano padroneggiare e reinterpretare alla luce delle sfide sempre nuove lanciate dalla contemporaneità, lasciando nel contempo all'autonomia dei docenti e dei singoli istituti ampi margini di integrazione e, tutta intera, la libertà di poter progettare percorsi scolastici innovativi e di qualità, senza imposizioni di metodi o di ricette didattiche. Ciò ha comportato la rinuncia ai cataloghi onnicomprensivi ed enciclopedici dei "programmi" tradizionali.
>
> 2) La rivendicazione di una unitarietà della conoscenza, senza alcuna separazione tra "nozione" e sua traduzione in abilità, e la conseguente rinuncia ad ogni tassonomia. Conoscere non è un processo meccanico, implica la scoperta di qualcosa che entra nell'orizzonte di senso della persona che "vede", si "accorge", "prova", "verifica", per capire. Non è (non è mai stata) la scuola del nozionismo a poter essere considerata una buona scuola. Ma è la scuola della conoscenza a fornire gli strumenti atti a consentire a ciascun cittadino di munirsi della cassetta degli attrezzi e ad offrirgli la possibilità di sceglierli e utilizzarli nella realizzazione del proprio progetto di vita.
>
> 3) L'enfasi sulla necessità di costruire, attraverso il dialogo tra le diverse discipline, un profilo coerente e unitario dei processi culturali. Se progettare percorsi di effettiva intersezione tra le materie sarà compito della programmazione collegiale dei dipartimenti disciplinari e dei consigli di classe, le Indicazioni sottolineano tuttavia i punti fondamentali di convergenza, i momenti storici e i nodi concettuali che

[112] Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, "*Decreto 7 ottobre 2010"*, cit., pp.6 Indicazioni nazionali-testo integrale-GU 2010.pdf [ultima consultazione, 12/01/2024]

[113] ibid

richiedono l'intervento congiunto di più discipline per essere compresi nella loro reale portata.

4) La competenza linguistica nell'uso dell'italiano come responsabilità condivisa e obiettivo trasversale comune a tutte le discipline, senza esclusione alcuna. La padronanza dei lessici specifici, la comprensione di testi a livello crescente di complessità, la capacità di esprimersi ed argomentare in forma corretta e in modo efficace sono infatti competenze che le Indicazioni propongono come obiettivo di tutti.

5) La possibilità di essere periodicamente riviste e adattate, alla luce dei monitoraggi e delle valutazioni effettuati secondo quanto prescritto dall'articolo 12 del Regolamento dei Licei.»[114]

Il 22 maggio 2018 viene elaborata una nuova Raccomandazione del Consiglio europeo relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Nel documento viene sottolineata l'importanza del diritto all'istruzione e formazione al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro.[115]

Più di tutto, si esprime la necessità che le persone possiedano il giusto corredo di abilità e competenze per mantenere il tenore di vita attuale, sostenere alti tassi di occupazione e promuovere la coesione sociale in previsione della società e del mondo del lavoro di domani. Quindi, l'obiettivo di sostenere, nell'intera Europa, coloro che acquisiscono le abilità e le competenze necessarie per la realizzazione personale, la salute, l'occupabilità e l'inclusione sociale contribuisce a rafforzare la resilienza dell'Europa in un'epoca di cambiamenti rapidi e profondi.[116]

Vi è chiaramente affermato che le competenze-chiave selezionate nel 2006 sono superate e pertanto ne vengono indicate delle nuove,[117] in quanto le competenze richieste oggi sono

[114] Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, "*Decreto 7 ottobre 2010*", cit., pp. 7,8 Indicazioni nazionali-testo integrale-GU 2010.pdf [ultima consultazione, 12/01/2024]

[115] Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, "*Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*", 2018/C 189/1, Raccomandazioni europee 2018.pdf, [ultima consultazione, 12/01/2024]

[116] ibid

[117] A. Caputo, *Ripensare le competenze*, cit., p. 47

cambiate: più posti di lavoro sono automatizzati, le tecnologie svolgono un ruolo maggiore in tutti gli ambiti del lavoro e della vita quotidiana e le competenze imprenditoriali, sociali e civiche diventano più importanti per assicurare resilienza e capacità di adattarsi ai cambiamenti.[118] È pertanto diventato più importante che mai investire nelle competenze di base. L'istruzione di alta qualità corredata di attività extracurricolari e di un approccio ad ampio spettro allo sviluppo delle competenze migliora il conseguimento delle competenze di base. Una società che diventa sempre più mobile e digitale deve inoltre esplorare nuove modalità di apprendimento; le tecnologie digitali esercitano un impatto sull'istruzione, sulla formazione e sull'apprendimento mediante lo sviluppo di ambienti di apprendimento più flessibili, adattati alle necessità di una società ad alto grado di mobilità.[119]

In risposta ai cambiamenti intervenuti nella società e nell'economia, sulla base delle discussioni sul futuro del lavoro e in seguito alla consultazione pubblica sulla revisione della raccomandazione del 2006 relativa alle competenze chiave, è stato ritenuto necessario rivedere e aggiornare sia la raccomandazione relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, sia il pertinente quadro di riferimento europeo.[120]

Dunque, lo sviluppo delle competenze chiave, la loro convalida e l'erogazione di istruzione, formazione e apprendimento orientati alle competenze vengono promossi dalla definizione di buone pratiche per sostenere il personale didattico nella sua attività e migliorarne il livello, per aggiornare i metodi e gli strumenti di valutazione e convalida e per introdurre forme nuove e innovative di insegnamento e apprendimento. Pertanto, facendo tesoro delle esperienze dell'ultimo decennio, nella Raccomandazione vi è la volontà di trattare le sfide poste dall'attuazione dell'istruzione, della formazione e dell'apprendimento orientati alle competenze.[121]

Di seguito sono indicate le otto competenze per l'apprendimento permanente elaborate dal Consiglio dell'Unione Europea nel documento delle Raccomandazioni del 2018:

---

[118] Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, "*Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente"*, 2018/C 189/1, Raccomandazioni europee 2018.pdf, [ultima consultazione, 12/01/2024]

[119] ibid

[120] ibid

[121] ibid

«La competenza alfabetica funzionale
La competenza multilinguistica
La competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria
La competenza digitale
La competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare
La competenza in materia di cittadinanza
La competenza imprenditoriale
La competenza in materia di consapevolezza ed espressioni culturali.»

- **1.4.1 Programmi ministeriali per le classi**

Giunti a questo punto della riflessione di questa tesi sono state analizzate, con un'ottica generale, le metodologie d'insegnamento e apprendimento specifiche previste dalle istituzioni al fine di impartire una preparazione completa ai futuri lavoratori, rendendoli consapevoli della società complessa in cui vivono e perciò sviluppando in loro le competenze adatte a sapersi muovere e lavorare nella Learning Society.
Adesso, invece, vi si porrà l'accento più specifico per la disciplina della Storia.

Le indicazioni Nazionali del 2010 contengono gli obiettivi specifici di apprendimento per ogni disciplina didattica, in questo caso osserveremo i contenuti dei programmi ministeriali per la Storia.

Nelle Indicazioni vengono delineate le linee generali e competenze che la didattica della Storia dovrebbe essere in grado di impartire alla conclusione del percorso didattico; dunque, ciò che gli studenti dovrebbero essere in grado di saper fare al raggiungimento degli studi completi.

Il docente gode di ciò che viene chiamato "libertà d'insegnamento", ovvero gli è garantita una certa autonomia, la possibilità di organizzarsi il lavoro nel modo che più gli conviene e che, soprattutto, ritiene più adatto ai fini della comprensione e dell'apprendimento dei suoi studenti. Questo, però, non significa che il docente può decidere in modo casuale e personale gli argomenti da affrontare in classe, bensì esiste uno schema regolato dalle istituzioni governative (in questo caso delineato nelle Indicazioni Nazionali stesse) che fornisce l'insegnante di linee guida per impostare il lavoro e il metodo d'insegnamento, al fine di impartire le conoscenze e competenze necessarie agli studenti, conformi alle disposizioni

previste dall'Unione Europea circa la formazione di individui consapevoli e abili di poter lavorare in quella che è stata denominata Learning Society.

Di seguito, viene citato l'intero passaggio che viene definito nelle Indicazioni Nazionali 2010:

> «Al termine del percorso liceale lo studente conosce i principali eventi e le trasformazioni di lungo periodo della storia dell'Europa e dell'Italia, dall'antichità ai giorni nostri, nel quadro della storia globale del mondo; usa in maniera appropriata il lessico e le categorie interpretative proprie della disciplina; sa leggere e valutare le diverse fonti; guarda alla storia come a una dimensione significativa per comprendere, attraverso la discussione critica e il confronto fra una varietà di prospettive e interpretazioni, le radici del presente. Il punto di partenza sarà la sottolineatura della dimensione temporale di ogni evento e la capacità di collocarlo nella giusta successione cronologica, in quanto insegnare storia è proporre lo svolgimento di eventi correlati fra loro secondo il tempo. D'altro canto, non va trascurata la seconda dimensione della storia, cioè lo spazio. La storia comporta infatti una dimensione geografica, e la geografia umana, a sua volta, necessita di coordinate temporali. Le due dimensioni spazio-temporali devono far parte integrante dell'apprendimento della disciplina.
>
> Avvalendosi del lessico di base della disciplina, lo studente rielabora ed espone i temi trattati in modo articolato e attento alle loro relazioni, coglie gli elementi di affinità-continuità e diversità-discontinuità fra civiltà diverse, si orienta sui concetti generali relativi alle istituzioni statali, ai sistemi politici e giuridici, ai tipi di società, alla produzione artistica e culturale. A tal proposito uno spazio adeguato dovrà essere riservato al tema della cittadinanza e della Costituzione repubblicana, in modo che, al termine del quinquennio liceale, lo studente conosca bene i fondamenti del nostro ordinamento costituzionale, quali esplicitazioni valoriali delle esperienze storicamente rilevanti del nostro popolo, anche in rapporto e confronto con altri documenti fondamentali (solo per citare qualche esempio, dalla Magna Charta Libertatum alla Dichiarazione d'indipendenza degli Stati Uniti d'America, dalla Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino alla Dichiarazione universale dei diritti umani), maturando altresì, anche in relazione con le attività svolte dalle istituzioni scolastiche, le necessarie competenze per una vita civile attiva e responsabile.
>
> È utile ed auspicabile rivolgere l'attenzione alle civiltà diverse da quella occidentale per tutto l'arco del percorso, dedicando opportuno spazio, per fare qualche esempio, alla civiltà indiana al tempo delle conquiste di Alessandro Magno; alla civiltà cinese al tempo dell'impero romano; alle culture americane precolombiane; ai paesi extraeuropei conquistati dal colonialismo europeo tra Sette e Ottocento, per arrivare alla conoscenza del quadro complessivo delle relazioni tra le diverse civiltà nel

Novecento. Una particolare attenzione sarà dedicata all'approfondimento di particolari nuclei tematici propri dei diversi percorsi liceali.

Pur senza nulla togliere al quadro complessivo di riferimento, uno spazio adeguato potrà essere riservato ad attività che portino a valutare diversi tipi di fonti, a leggere documenti storici o confrontare diverse tesi interpretative: ciò al fine di comprendere i modi attraverso cui gli studiosi costruiscono il racconto della storia, la varietà delle fonti adoperate, il succedersi e il contrapporsi di interpretazioni diverse. Lo studente maturerà inoltre un metodo di studio conforme all'oggetto indagato, che lo metta in grado di sintetizzare e schematizzare un testo espositivo di natura storica, cogliendo i nodi salienti dell'interpretazione, dell'esposizione e i significati specifici del lessico disciplinare. Attenzione, altresì, dovrà essere dedicata alla verifica frequente dell'esposizione orale, della quale in particolare sarà auspicabile sorvegliare la precisione nel collocare gli eventi secondo le corrette coordinate spazio-temporali, la coerenza del discorso e la padronanza terminologica.»[122]

Ciò significa che il lavoro dell'insegnante si deve principalmente incentrare sul rendere lo studente consapevole della società in cui vive, il quadro storico che definisce l'Italia e l'Unione Europea, con una visione allargata anche al mondo occidentale e qualche nozione sul resto della storia globale. Per fare ciò, l'insegnante non deve limitarsi ad impartire una conoscenza teorica (questo discorso è già stato ampiamente affrontato nei paragrafi precedenti), bensì a rendere lo studente in grado di comprendere tali nozioni utilizzando le fonti fornite in classe.

Principalmente, al fine del percorso scolastico lo studente dovrà essere capace di sapersi muovere nello spazio e nel tempo, ed essere inoltre in grado di saper confrontare le diverse realtà storiche delle civiltà vicine da lui studiate. Su questo ambito, le Indicazioni Nazionali prevedono l'insegnamento anche della cittadinanza e della Costituzione, in modo tale da plasmare un individuo in modo completo. Più di tutto, l'insegnamento storico, in quanto disciplina umanistica, dovrà rendere lo studente capace di una corretta esposizione orale, sapendo scegliere la giusta terminologia.

[122] Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, "*Decreto 7 ottobre 2010"*, cit., pp. 302,303 Indicazioni nazionali-testo integrale-GU 2010.pdf [ultima consultazione, 12/01/2024]

Le Indicazioni Nazionali, inoltre, delineano una chiara suddivisione degli anni scolastici superiori, in quanto i percorsi di studio vengono raggruppati in due bienni (primo biennio e secondo biennio) e l'ultimo anno a sé stante.

È stata presa la decisione di dedicare un percorso unico al quinto anno per far sì che lo studente approfondisca aspetti della cultura relativi alla lingua di studio e alla caratterizzazione liceale (letteraria, artistica, musicale, scientifica, sociale, economica), con particolare riferimento alle problematiche e ai linguaggi propri dell'epoca moderna e contemporanea. In più, si rende necessario che lo studente sia in grado di analizzare e confrontare i testi letterari provenienti da lingue e culture diverse (italiane e straniere); comprendere e interpretare prodotti culturali di diverse tipologie e generi, su temi di attualità, cinema, musica, arte; utilizzare le nuove tecnologie per fare ricerche, approfondire argomenti di natura non linguistica, esprimersi creativamente e comunicare con interlocutori stranieri.[123]

L'apprendimento specifico di queste competenze viene riservato all'ultimo anno di studi, per cui, adesso, verrà esposto ciò che le Indicazioni Nazionali stabiliscono nei precedenti anni scolastici:

> «Il primo biennio sarà dedicato allo studio delle civiltà antiche e di quella altomedievale. Nella costruzione dei percorsi didattici non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei tematici: le principali civiltà dell'Antico vicino Oriente; la civiltà giudaica; la civiltà greca; la civiltà romana; l'avvento del Cristianesimo; l'Europa romano-barbarica; società ed economia nell'Europa altomedioevale; la Chiesa nell'Europa altomedievale; la nascita e la diffusione dell'Islam; Impero e regni nell'altomedioevo; il particolarismo signorile e feudale.
> Lo studio dei vari argomenti sarà accompagnato da una riflessione sulla natura delle fonti utilizzate nello studio della storia antica e medievale e sul contributo di discipline come l'archeologia, l'epigrafia e la paleografia.
>
> Il terzo e il quarto anno saranno dedicati allo studio del processo di formazione dell'Europa e del suo aprirsi ad una dimensione globale tra medioevo ed età moderna, nell'arco cronologico che va dall'XI secolo fino alle soglie del Novecento. Nella costruzione dei percorsi didattici non potranno essere tralasciati i seguenti

[123] Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, "*Decreto 7 ottobre 2010"*, cit., p. 302 Indicazioni nazionali-testo integrale-GU 2010.pdf [ultima consultazione, 12/01/2024]

nuclei tematici: i diversi aspetti della rinascita dell'XI secolo; i poteri universali (Papato e Impero), comuni e monarchie; la Chiesa e i movimenti religiosi; società ed economia nell'Europa basso medievale; la crisi dei poteri universali e l'avvento delle monarchie territoriali e delle Signorie; le scoperte geografiche e le loro conseguenze; la definitiva crisi dell'unità religiosa dell'Europa; la costruzione degli stati moderni e l'assolutismo; lo sviluppo dell'economia fino alla rivoluzione industriale; le rivoluzioni politiche del Sei-Settecento (inglese, americana, francese); l'età napoleonica e la Restaurazione; il problema della nazionalità nell'Ottocento, il Risorgimento italiano e l'Italia unita; l'Occidente degli Stati-Nazione; la questione sociale e il movimento operaio; la seconda rivoluzione industriale; l'imperialismo e il nazionalismo; lo sviluppo dello Stato italiano fino alla fine dell'Ottocento. È opportuno che alcuni temi cruciali (ad esempio: società e cultura del Medioevo, il Rinascimento, La nascita della cultura scientifica nel Seicento, l'Illuminismo, il Romanticismo) siano trattati in modo interdisciplinare, in relazione agli altri insegnamenti.»[124]

Pertanto, nei primi due anni scolastici il docente dovrà incentrare le sue lezioni sulla Storia antica, le civiltà classiche e l'altomedioevo. In base a ciò, potrebbe essere più difficoltoso lavorare sulle fonti ma nondimeno necessario a far comprendere agli studenti lo studio e la ricerca dello storico, evitando di modellare l'idea per cui la storia sia vera in quanto scritta sul manuale, ma mostrando loro il lavoro che vi è dietro, risalendo all'origine dell'evento storico.

Tale lavoro dovrà essere compiuto per tutto il percorso di studi, dunque anche nel secondo biennio, nel quale l'insegnante dovrà incentrare le sue lezioni sulla trasformazione radicale dell'intera Europa e poi mondiale, seguendo il periodo medievale fino al concludersi tra la fine del XIX secolo e l'inizio del Ventesimo. Si tratta dunque di un programma molto ampio da strutturare nel corso di due anni; perciò, l'insegnante deve essere in grado di saper cogliere gli eventi fondamentali per la comprensione dei suoi studenti di un passato che potrebbero sentire molto lontano da loro, dimostrando e aiutandoli a dimostrare attivamente quanto invece il passato sia legato alla contemporaneità.

Infine, il quinto anno, come già precedentemente esposto, dovrà essere incentrato totalmente sul Novecento, il periodo di storia più ravvicinato ai giorni d'oggi, i quali

[124] Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, "*Decreto 7 ottobre 2010"*, cit., pp. 303, 304 Indicazioni nazionali-testo integrale-GU 2010.pdf [ultima consultazione, 12/01/2024]

cambiamenti e sconvolgimenti della realtà rappresentato tutt'ora elementi di quotidianità. Gli argomenti fondamentali da esplorare durante il quinto anno dovranno toccare e analizzare la Storia dell'Italia durante le guerre e nel dopoguerra e gli sconvolgimenti da queste causati, la decolonizzazione e infine la Guerra Fredda che ha caratterizzato la seconda metà del Secolo. Data la cronologia degli eventi ravvicinati, però, sarà più facile per l'insegnante collaborare con gli studenti al fine di una didattica attiva, utilizzando fonti facilmente reperibili anche dagli studenti stessi e aiutandoli a riflettere sulla storia che i loro genitori o nonni hanno vissuto in prima persona.

A tal proposito, le Indicazioni Nazionali del 2010 suggeriscono:

> «L'ultimo anno è dedicato allo studio dell'epoca contemporanea, dall'analisi delle premesse della I guerra mondiale fino ai giorni nostri. Da un punto di vista metodologico, ferma restando l'opportunità che lo studente conosca e sappia discutere criticamente anche i principali eventi contemporanei, è tuttavia necessario che ciò avvenga nella chiara consapevolezza della differenza che sussiste tra storia e cronaca, tra eventi sui quali esiste una storiografia consolidata e altri sui quali invece il dibattito storiografico è ancora aperto. Nella costruzione dei percorsi didattici non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei tematici: l'inizio della società di massa in Occidente; l'età giolittiana; la prima guerra mondiale; la rivoluzione russa e l'URSS da Lenin a Stalin; la crisi del dopoguerra; il fascismo; la crisi del '29 e le sue conseguenze negli Stati Uniti e nel mondo; il nazismo; la shoah e gli altri genocidi del XX secolo; la seconda guerra mondiale; l'Italia dal Fascismo alla Resistenza e le tappe di costruzione della democrazia repubblicana.
>
> Il quadro storico del secondo Novecento dovrà costruirsi attorno a tre linee fondamentali: dalla "guerra fredda" alle svolte di fine Novecento: l'ONU, la questione tedesca, i due blocchi, l'età di Kruscev e Kennedy, il crollo del sistema sovietico, il processo di formazione dell'Unione Europea, i processi di globalizzazione, la rivoluzione informatica e le nuove conflittualità del mondo globale; decolonizzazione e lotta per lo sviluppo in Asia, Africa e America latina: la nascita dello stato d'Israele e la questione palestinese, il movimento dei non-allineati, la rinascita della Cina e dell'India come potenze mondiali; e la storia d'Italia nel secondo dopoguerra: la ricostruzione, il boom economico, le riforme degli anni Sessanta e Settanta, il terrorismo, Tangentopoli e la crisi del sistema politico all'inizio degli anni Novanta.
>
> Alcuni temi del mondo contemporaneo andranno esaminati tenendo conto della loro natura "geografica" (ad esempio, la distribuzione delle risorse naturali ed energetiche, le dinamiche migratorie, le caratteristiche demografiche delle diverse aree del pianeta, le relazioni tra clima ed economia). Particolare cura sarà dedicata a trattare in maniera interdisciplinare, in relazione agli altri insegnamenti, temi cruciali

per la cultura europea (a titolo di esempio: l'esperienza della guerra, società e cultura nell'epoca del totalitarismo, il rapporto fra intellettuali e potere politico).»[125]

Per concludere, è importante sottolineare che nonostante l'esistenza della libertà di insegnamento, i programmi ministeriali indicano i contenuti e gli argomenti che il docente dovrà affrontare, in modo tale che tutti gli studenti, indipendentemente da quale percorso di studi abbiano deciso di intraprendere, possano godere delle stesse conoscenze e competenze, almeno per quel che riguarda i punti più importanti della disciplina storica.

L'insegnante, infatti, ha il compito di saper dare le giuste priorità oggettive dei contenuti; per cui deve realizzare e organizzare un calendario delle lezioni, tenendo presente le sue ore di lavoro effettivo nell'intero anno scolastico (quindi escludendo le festività, i ponti e mantenendo un margine per eventuali imprevisti). Il docente dovrebbe creare una tabella di lavoro sulla quale organizzare il suo lavoro, suddividendo gli argomenti in base alle indicazioni dei programmi ministeriali, inserendo oltre che i contenuti obbligatori, anche ciò che ritiene sia fondamentale ai fini della conoscenza e comprensione dei suoi studenti. In più, nel suo orario, deve saper organizzare i giusti tempi in cui inserire verifiche e interrogazioni, oltre che laboratori di attività.

Di questo parleremo nel paragrafo seguente.

1.5 Metodologia per la Didattica della Storia

Dopo aver osservato a livelli più ampi i concetti riguardanti l'educazione e l'insegnamento scolastico, diventa necessario focalizzarsi adesso sulla disciplina di cui questo elaborato vuol prendere in analisi: la Storia. Perciò, seguendo anche ciò che è stato affermato dal paragrafo sui programmi ministeriali, quest'ultima parte del capitolo sulla Didattica pone l'accento sui fondamenti metodologici della Didattica della Storia.

Uno dei compiti del docente è quello di elaborare un programma annuale sul quale basare le sue lezioni: ovvero deve pianificare azioni già predefinite in un ordine di successione. Oltre a

[125] Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, "*Decreto 7 ottobre 2010"*, cit., pp. 304 Indicazioni nazionali-testo integrale-GU 2010.pdf [ultima consultazione, 12/01/2024]

questo, però, è importante la progettazione che permette un percorso lavorativo con un maggior grado di flessibilità al suo interno.[126]

La progettazione educativa coinvolge due principali ambiti: quello che riguarda gli interventi a carattere socioeducativo, volti a favorire la soluzione di problemi socialmente rilevanti, e quello che concerne progetti didattici in senso stretto, relativi all'istruzione scolare, volti più specificatamente a favorire modifiche nelle conoscenze o competenze dei soggetti stessi e nella loro capacità di mettere in pratica tali acquisizioni.[127]

Con progettazione didattica si intende quel tipo di progettazione educativa che, in modo diretto o indiretto, è specificatamente orientata a conseguire, nei soggetti destinatari, adeguati obiettivi di apprendimento. Nella sua accezione completa un progetto include una fase preliminare di valutazione basata sul confronto tra le condizioni e i vincoli di partenza e gli obiettivi da conseguire; una fase di progettazione in senso stretto, cioè di formulazione di ciò che si intende fare, conseguire e valutare, che si conclude in un documento di progetto; una fase di allestimento, cioè di preparazione di ciò che serve per l'attuazione; una fase di esecuzione effettiva e una fase conclusiva di valutazione dei risultati conseguiti.[128]

È fondamentale che in un progetto didattico sia ben definita la situazione di arrivo, dunque gli obiettivi o traguardi del progetto e della loro valutazione:[129] ciò che è più importante, la finalità delle lezioni, dovrebbe essere indurre gli studenti a riflettere sulla storia, sugli eventi, per renderli capaci e consapevoli delle loro conoscenze e competenze.

La Storia, intesa come disciplina, ha il fine di educare e di conseguenza l'insegnante deve assumersi la responsabilità di riuscire ad impartire una coscienza della storicità, per cui alla base dell'insegnamento e apprendimento vi è dunque la necessità di una strutturazione corretta delle lezioni che, oltre alla trasmissione frontale delle conoscenze, permetta anche e soprattutto la possibilità di un apprendimento attivo.

[126] G. Bonaiuti, *Fondamenti di didattica,* cit., pp. 43,44

[127] Ivi, p. 44

[128] Ivi, p. 45

[129] Ivi, p. 48

La lezione classica può essere quindi arricchita in senso multimodale, avvalendosi cioè di altri supporti diversi dal linguaggio orale (gestualità, prossemica, oggettistica, ritmo, canto) o in senso multimediale, cioè, affiancandola con supporti tecnologici come slide, PowerPoint, audio, video, animazioni. L'esigenza di un canale aggiuntivo in contemporanea all'esposizione orale si è fatta progressivamente più forte, soprattutto per far fronte alle esigenze poste dall'inclusione e garantire a ogni soggetto il diritto a una comunicazione differenziata. In particolare, la comunicazione visiva affiancata alla comunicazione orale si dimostra di grande utilità con soggetti con disabilità sul piano linguistico e cognitivo.[130]

Su questo livello sono allora importanti da citare alcuni accorgimenti che possono riguardare l'impiego dei supporti visivi nel corso dell'esposizione, oppure le tecniche di scrittura dei testi o ancora le modalità di combinazione di testi, immagini e audio a supporto dell'apprendimento. Tramite le tecniche di scrittura del testo, lo studente può selezionare le informazioni rilevanti nella lettura, come ad esempio evidenziare le informazioni più importanti attraverso l'uso di titoli, corsivi, grassetti, sottolineature, dimensioni del carattere, spazi bianchi, ripetizioni dei concetti chiave, icone, immagini ecc.; aggiungere delle domande e/o esplicitare gli obiettivi didattici in modo da richiamare l'attenzione sui contenuti di maggiore interesse; fornire sintesi riepilogative; eliminare le informazioni meno significative e adottare uno stile conciso. Tuttavia, oltre a facilitare la selezione delle informazioni rilevanti, l'insegnante dovrebbe prestare attenzione al processo di organizzazione delle nuove informazioni, aiutando l'allievo a mettere in relazione le informazioni selezionate in modo che egli possa costruire una rappresentazione mentale coerente.[131]

Anche l'utilizzo delle immagini può risultare uno strumento utile ai fini della lezione: si precisa però di porre l'attenzione per quanto riguarda il rapporto testo-immagini. Infatti, in molti multimedia, come era già accaduto per i testi scolastici, prevale ancora un uso decorativo delle immagini che rischia di rivelarsi controproducente sollecitando conoscenze fuorvianti; al contrario, è la motivazione cognitiva quella in grado di richiamare preconoscenze adeguate all'oggetto d'apprendimento e che va stimolata in ambito educativo. Nel momento in cui l'immagine viene impiegata per favorire un processo di apprendimento si tratta di considerare

[130] G. Bonaiuti, *Fondamenti di didattica,* cit., p. 65

[131] Ivi, pp. 85, 86

se e come il supporto visivo diventi funzionale nel più ampio processo cognitivo che si intende attivare. Suggerimenti utili per un uso didattico nell'impiego dell'immagine, in particolare di organizzatori grafici o mappe concettuali, va collocato nel processo di strutturazione e ristrutturazione cognitiva dell'alunno, tenendo conto in particolare delle sue preconoscenze: qui l'immagine può svolgere un ruolo attivo, generando situazioni aperte in grado di sollecitare funzioni cognitive importanti come la scoperta di relazioni o la formulazione di ipotesi, oppure facendo emergere conflitti tra conoscenze, un elemento fondamentale per la ristrutturazione cognitiva.[132]

Anche le attività laboratoriali possono essere strumenti fondamentali ai fini dell'insegnamento attivo, in quanto permettono agli studenti di elaborare un proprio lavoro, attivando una consapevolezza e scoprendo gli eventi attraverso l'uso in prima persona delle fonti. Spesso, le attività di laboratorio utilizzano strumenti digitali di supporto, quali il computer e, di conseguenza, la ricerca in internet. Si rivela però importante sottolineare quanto già detto precedentemente, ovvero che, ad oggi, la storicità viene indebolita da una iperinformazione e quindi dalla velocità di informazioni reperibili sul momento possibili grazie agli strumenti tecnologici e all'immediato accesso ad internet, portando alla conseguenza di un apprendimento erroneo.

Pertanto, si rende necessario l'apprendimento di un corretto utilizzo della tecnologia. Uno dei campi privilegiati di intervento della didattica tecnologica nel suo insieme riguarda ovviamente gli impieghi che ne possono essere fatti all'interno dei contesti dell'apprendimento: le tecnologie contribuiscono alla trasformazione degli spazi, dei tempi e dei modi dell'apprendimento. Spazi perché aule e laboratori sono sempre più caratterizzati da tecnologie diffuse: le reti WI-FI, che consentono la connessione dei dispositivi gestiti direttamente dagli studenti per ricerche e attività di lavoro direttamente dal proprio banco; le LIM (lavagne interattive multimediali), che stanno diventando una presenza piuttosto diffusa in molte scuole italiane; i tablet e i supporti multimediali che si affiancano ai libri di testo quali strumenti di studio.[133]

[132] G. Bonaiuti, *Fondamenti di didattica,* cit., pp. 86-88

[133] Ivi*,* pp. 132, 133

Tutti questi strumenti diventano, tra insegnanti e allievi, un terzo soggetto di cui è necessario che gli insegnanti tengano conto. Accanto ai libri e alla loro testualità, si affiancano altre tipologie di fonti da consultare e attraverso le quali apprendere, quali videoregistrazioni.[134] Però, è necessario assicurarsi che lo studente apprenda nel modo adeguato, gli strumenti sono certamente un materiale utile ai fini della didattica attiva ma possono rappresentare anche un pericolo, ed è bene tenerlo presente.

Ulteriormente, è necessario precisare l'importanza di organizzare progetti educativi finalizzati alla collaborazione con altri enti e strutture. Dunque, progetti che oltrepassino l'ambito circoscritto ai saperi storici, ripensando invece complessivamente la didattica e la didattica laboratoriale o, più in generale, ripensando tutto ciò che comunemente si intende con il "fare scuola", promuovendo un dialogo con il patrimonio culturale e con il territorio. La scelta di partire dalle esperienze concrete per promuovere una riflessione metodologica ed epistemologica permette con una certa disinvoltura di abbattere le barriere tra teoria e pratica coerentemente all'approccio laboratoriale. Un lavoro capace quindi di creare legami con il patrimonio culturale materiale e immateriale, di intrecciare narrazioni fra scuola e territorio. Una didattica viva che non si incentra più esclusivamente sui contenuti, coerentemente allo spirto delle Indicazioni Nazionali.[135]

Perciò, vi dovrebbe essere la volontà di promuovere un metodo didattico interdisciplinare che permetta alle materie affini la collaborazione, dimostrando che il sapere teorico non si apprende senza significato nelle singole ore scolastiche ma bensì è interconnesso tra le varie discipline necessarie alla formazione degli studenti. Il dialogo interdisciplinare, quindi, favorisce lo sviluppo del senso critico e l'acquisizione di competenze e conoscenze, ma, soprattutto, accende l'interesse, il coinvolgimento e la curiosità di ragazzi che troppo spesso vivono l'esperienza scolastica come un dovere imposto, privo di particolari attrattive, un'esperienza totalmente sconnessa dalla loro realtà quotidiana e incapace di offrire chiavi di lettura e comprensione del presente.[136]

[134] G. Bonaiuti, *Fondamenti di didattica,* cit., p. 133

[135] S. Oliviero, "*I bambini bravi non forniscono risposte ma formulano domande*.", in P. Giorgi (a cura di), *Insegnare storia,* cit., p. 9

[136] F. S. D'Imperio, "*Scuola Secondaria.*", in P. Giorgi (a cura di), *Insegnare storia,* cit., pp. 53,54

Questi progetti, inoltre, dovrebbero svilupparsi anche in senso extrascolastico, ovvero con enti o docenti ed esperti esterni che aiutino ad una formazione quanto più completa degli individui, suggerendo la visita in prima persona di musei, biblioteche o archivi, e che dunque permetta la sperimentazione, la scoperta e lo studio direttamente sul loco, anziché affidarsi ciecamente alla teoria riportata sui manuali o dalle spiegazioni in classe. Questo metodo garantisce la partecipazione attiva degli studenti, i quali possono apprendere con più piacere e in senso più completo. Altri progetti potrebbero essere quelli stabiliti dall'Unione Europea o dai progetti nazionali stessi, ad esempio il Programma Operativo Nazionale (PON) del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, finanziato dai Fondi Strutturali Europei che contiene le priorità strategiche del settore istruzione.

In ogni caso, durante le fasi di attività laboratoriale il ruolo del docente si sposta da quello di istruttore a quello di facilitatore, che non trasmette conoscenze diretta ma supporta lo studente in attività cognitive quali pensare, ragionare, argomentare. La discussione, in generale, consente un coinvolgimento degli studenti, facilita i processi di scoperta, ridistribuisce il controllo sullo studente e sul gruppo, ma presenta anche alcuni svantaggi. Il suo utilizzo, infatti, può richiedere molto tempo; soggetti più introversi possono essere sopraffatti, gli apporti potrebbero risultare dispersivi oppure inconcludenti. Condizioni favorevoli per una discussione partecipata e paritetica sono il senso di autocontrollo e la forte motivazione da parte dei partecipanti, fattori più facilmente riscontrabili con gli adulti.[137]

Molti possono presupporre che l'insegnamento della Storia segua un metodo didattico regressivo, ovvero venga fatto un collegamento degli eventi partendo dall'osservazione del presente per arrivare al passato, con la falsa concezione per cui vi sia stata un'evoluzione da un passato peggiore (le condizioni economiche, politiche, culturali, etc.) fino ad arrivare ad un presente migliore. In realtà, la Storia non segue un processo evolutivo di tipo darwiniano, bensì è necessario cogliere un concetto di continuità e analizzare i cambiamenti nel tempo.

Certamente, partire dal proprio presente e dalla quotidianità andando a percorrere dei passi all'indietro, arrivando fino ad un passato che gli studenti potrebbero percepire come troppo distante da loro e perciò *noioso,* si rivela in realtà un metodo d'insegnamento più che valido. Questo perché lavorando con un metodo didattico regressivo, ovvero aiutando l'alunno a

[137] G. Bonaiuti, *Fondamenti di didattica,* cit., p. 71

notare ciò che lo circonda e proiettando il suo presente e la sua quotidianità verso un passato a lui lontano, rende possibile coglierne il suo interesse e, soprattutto, aiutarlo a capire e comprendere la storia.

Il metodo regressivo, perciò, si basa sul passaggio *da oggi a ieri*; quindi, analizzando il contesto del presente in cui lo studente vive la sua quotidianità e conosce, ad esempio tramite l'utilizzo di fonti come episodi di cronaca e ricostruendo un significato sia dell'evento presente, andando a contestualizzare anche un passato che potrebbe aver contribuito all'avvento del tale episodio, trovandone anche un significato nelle radici storiche.

Per lo stesso principio, è necessario adoperare anche un metodo induttivo, cioè *da local a global*: significa che per cogliere l'attenzione dello studente e renderlo più coinvolto nel processo d'insegnamento e apprendimento l'insegnante deve saper individuare tracce della storia nel presente del ragazzo, non solo a livello temporale ma anche geografico. Per uno studente sarà più facile e coinvolgente apprendere degli eventi distanti da lui se l'insegnante rende possibile la contestualizzazione della storia in un luogo a lui conosciuto e quotidianamente vissuto.

Per quanto riguarda la strutturazione reale di ogni singola lezione in classe, il docente dovrebbe organizzarsi uno schema semplice dei punti che desidera trattare, considerando che tipo di finalità vorrebbe che la sua lezione comporti: principalmente, per decidere quali temi affrontare e a quali dare priorità, il docente dovrebbe valutare la pervasività di un evento e la sua durata nel tempo, ad indicare l'importanza e le conseguenze che questo ha comportato nella storia.

Prima di iniziare a raccontare dettagliatamente l'evento, si rende necessario tener presente i dati dell'evento, cioè ricostruire il contesto generale nel quale l'episodio si è realizzato, delineando un tempo, un luogo, i protagonisti e le modalità verso cui verterà la spiegazione. Soprattutto, è importante il passaggio da un contesto generale ad un contesto locale e, più di tutto, l'utilizzo delle fonti in classe. Come è stato affermato finora, dunque, le fonti dovrebbero accompagnare ogni lezione, al fine di promuovere l'apprendimento attivo degli studenti.

Successivamente, è necessario sottolineare le motivazioni del dato evento, ovvero il perché sia avvenuto, quali cause e concause ha comportato nel contesto storico, e dunque l'insegnante non dovrebbe limitarsi a raccontare l'episodio, bensì ad aiutare gli studenti a ragionare tramite le fonti stesse che forniscono da inizi e prove dell'accaduto.

Infine, alla conclusione dell'argomento della lezione (che potrebbe essere delimitato nella singola ora a disposizione dell'insegnante o sviluppato su più ore settimanali, questo va a discrezione del docente stesso) sarebbe bene definire un ripasso e riassunto generale dei punti argomentati durante la spiegazione, e perciò ritenuti necessari ai fini della comprensione degli studenti: infatti, le lezioni dovrebbero sviluppare la capacità di riflettere degli alunni, i quali apprendono ad interpretare gli eventi storici.

Prima di concludere il capitolo, è necessario precisare che il 20 agosto 2019, in applicazione della legge n. 92, dall'anno scolastico 2020-21 è stato istituito l'insegnamento di Educazione civica e ambientale, materia di carattere trasversale, che mette in luce le connessioni con le competenze chiave previste dalla Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2018. Concetti come diritto, dovere, democrazia, comunità, assemblea costituzionale, Carta costituzionale e molti altri ancora sono punti centrali della riflessione storica. Il suo obiettivo è dunque quello di promuovere nello studente quelle competenze e quegli atteggiamenti di cittadinanza attiva, utili non solo a riconoscere i propri diritti e i propri doveri, ma anche a stimolare riflessioni e comportamenti solidali e partecipativi. In questo senso la storia, intesa come punto fondamentale per lo sviluppo di percorsi responsabili, può divenire tessuto connettivo di tante nostre aree del sapere.[138]

Per questo motivo sono state previste 33 ore settimanali da destinare all'insegnamento dell'educazione civica, che dovrebbero promuovere la didattica trasversale e quindi l'interdisciplinarietà, ma a cui spesso viene decisa la distribuzione e suddivisione delle ore dal complesso di docenti della classe e, sebbene non vi sia un docente unico ad avere il compito di affrontare tale argomento, spesso la maggior parte delle ore vengono assegnate al docente di Storia (e/o di Filosofia), la cui materia viene percepita come quella più vicina alle questioni di educazione civica.

Dunque, l'insegnante di Storia nel comporre la sua programmazione annuale dovrà tener di conto anche dell'educazione civica e perciò riservare le ore concordate con i colleghi a tale disciplina. Indubbiamente le poche ore settimanali messe a disposizione nell'orario curricolare della materia sono limitanti; di per sé alla Storia vengono riservate esclusivamente due ore settimanali ed in più l'attività richiederebbe moduli più estesi e un lavoro più

[138] R. Calgaro, "*Scuola secondaria di secondo grado: la storia come ricerca.*", in P. Giorgi (a cura di), *Insegnare storia,* cit., pp. 73, 74

consistente, ma il coinvolgimento delle classi, sia pure nell'evidenza dei limiti, è risultato utile e stimolante.[139]

Per ricapitolare brevemente quanto detto finora, questa prima parte di elaborato porta il focus sull'insegnamento della didattica nelle scuole superiori. In primo luogo, sono stati illustrati i cambiamenti apportati in Italia dagli anni Novanta ad oggi circa la corretta metodologia dei piani didattici scolastici; si è visto i diversi pareri delle politiche e le varie riforme da questi emanante, soprattutto incentrandosi sulle Indicazioni Nazionali del 2010 dato che caratterizzano tutt'oggi, almeno parzialmente, parte del lavoro didattico.

Successivamente, è stato analizzato il nuovo approccio verso l'insegnamento didattico, e dunque l'abbandono delle spiegazioni esclusivamente frontali che avevano caratterizzato il mondo scolastico fino a tempi recenti, preferendo spingersi verso una didattica delle competenze, seguendo il modello proposto dall'Unione Europea. Vi è stata dunque una riflessione su cosa siano le competenze, sul perché sia necessario acquisirle e come queste influenzino il mondo odierno: perciò, al compimento del ciclo di studi, gli studenti devono aver appreso non solo conoscenze prettamente teoriche, ma soprattutto capacità e competenze utili ai fini del nuovo lavoratore che si affaccia su una società interconnessa e in uno stato di apprendimento costante. Per far ciò, è stato evidenziato l'importanza dell'uso delle fonti durante le lezioni.

Inoltre, sono stati indicati gli strumenti necessari che i docenti devono insegnare a utilizzare, in modo tale da rendere gli studenti abili di saper fare. Principalmente, è stato sottolineato lo sconvolgimento che la rivoluzione tecnologica ha apportato nella società odierna e perciò che gli strumenti tecnologici non vanno rifiutati, bensì integrati nel piano di studi in modo corretto, rendendo i giovani consapevoli sia delle agevolazioni e incrementi della conoscenza quanto dei pericoli che questi possono comportare.

Seguentemente, è stato necessario soffermarsi sulle questioni documentarie o, meglio, su ciò che le Raccomandazioni Europee ma soprattutto le Indicazioni Nazionali impartiscono ai docenti: perciò, sono stati menzionati vari passaggi per illustrare ciò che le istituzioni raccomandano soprattutto riguardo all'insegnamento delle conoscenze e, più

[139] R. Calgaro, "*Scuola secondaria di secondo grado: la storia come ricerca.*", in P. Giorgi (a cura di), *Insegnare storia,* cit., p. 75

dettagliatamente, sono stati mostrati i programmi ministeriali circa l'insegnamento della didattica della Storia.

Infine, giunti a quest'ultimo paragrafo, vi è stato presentato in modo più coinciso il metodo didattico necessario per il più preciso insegnamento storico, indicando possibili organizzazioni del piano didattico, soffermandosi sull'importanza dei laboratori e della didattica attiva, in modo tale da creare studenti perfettamente in grado di sapersi muovere all'interno della disciplina, utilizzando principalmente le fonti, piuttosto che limitarsi al semplice apprendere da un manuale; scegliendo quindi di seguire un metodo didattico lineare alle indicazioni comunitarie e nazionali.

Capitolo 2: I bombardamenti su Livorno e la memoria traumatica

Il secondo capitolo si struttura come corpo centrale della tesi e verte ad esporre i bombardamenti avvenuti sulla città di Livorno durante il secondo conflitto mondiale e la conseguente memoria traumatica che ne fu il risultato, utilizzando come fonti importanti le testimonianze dirette.

Più precisamente, sarà fornita una breve introduzione sugli eventi dei bombardamenti in Italia, per addentrarsi poi nel caso specifico della città di Livorno. Sarà dunque spiegato il motivo per cui la città labronica fu considerata un bersaglio strategico-militare fondamentale nella guerra dato che era uno dei principali porti italiani e per via della produttività delle sue industrie. In seguito, saranno analizzate le diverse incursioni durante la prima metà degli anni '40 del Novecento, partendo dal primo bombardamento eseguito dall'aviazione francese fino ad arrivare ai raid aerei inglesi e americani, e in conclusione quelli tedeschi. Verranno dunque esposte tutte le date in cui la città fu vittima dei bombardamenti e le distruzioni che queste portarono, con particolare attenzione rivolta alle giornate del 28 maggio e 28 giugno 1943. Queste due incursioni furono le più devastanti subite dai livornesi, comportando la fine della produttività cittadina e soprattutto causando decine di centinaia di vittime civili. Verranno poi evidenziate le date seguenti ai principali attacchi aerei, fino ad arrivare all'ultima incursione ad opera dell'aviazione tedesca, nel luglio del 1944. Infine, verrà analizzato il fenomeno dello sfollamento e tutte le conseguenze drammatiche che causò. In principio sarà spiegato il primo sfollamento, avvenuto dopo la prima incursione aerea ma che non fu particolarmente incisivo. Si evidenzierà quindi che il vero sfollamento di massa cominciò con il bombardamento americano del 28 maggio 1943, coinvolgendo una popolazione colpita e ferita a spostarsi nelle campagne limitrofe alla ricerca di un posto sicuro, ignari della miseria, dei pericoli e delle precarie condizioni sociali a cui sarebbero andati incontro.

Successivamente, sarà posta maggiore attenzione sulla memoria traumatica della popolazione civile che fu costretta a vivere e subire i bombardamenti aerei, perciò la distruzione e la morte che questi provocarono. Particolarmente, sarà posta attenzione al bombardamento del 28 maggio 1943, quello più impresso nella storia e memoria cittadina, dato che fu il primo bombardamento a tappeto e colpì uno dei rifugi civili allestito vicino al porto e al centro città, causando più di cento vittime ad oggi ancora ignote. Saranno dunque

presentate diverse testimonianze dirette di uomini e donne, raccolte nel 2003 grazie ad un progetto comunale con il fine di istituire una giornata per la pace, ricordando per sempre il dolore che provocarono le incursioni sulla città e sui livornesi. Nelle testimonianze emergerà, oltre alla paura della morte e la preoccupazione degli sfollamenti, anche un disprezzo verso quegli alleati che andarono a sconvolgere le loro vite e la loro quotidianità per sempre.

2.1 Introduzione ai caratteri generali della Seconda Guerra Mondiale

Prima di scendere in modo dettagliato al singolo caso della città di Livorno, si rende necessario analizzare il quadro generale dell'evento storico in questione, e perciò dare un contesto dello scenario bellico riguardo alla Seconda guerra mondiale in Italia.

Il 10 giugno 1940 Mussolini dichiarò l'entrata in guerra del Paese: era convinto che lo scontro bellico iniziato in Europa da poco meno di un anno si sarebbe trattato di una guerra-lampo, (concezione della guerra che prevede l'impiego massiccio di divisioni corazzate e aviotrasportate per conquistare rapidamente una posizione di vantaggio strategico e psicologico e indurre l'avversario a una rapida resa),[140] ovvero si aspettava che i combattimenti sarebbero stati brevi ed intensi. La Germania stessa, con un rapidissimo movimento di forze corazzate e aeree aveva attuato quello che i suoi strateghi chiamano *Blitzkrieg*, ovvero guerra-lampo, conquistando in poche settimane Danzica e la Polonia occidentale. Inoltre, il 10 maggio 1940 la Germania mosse l'offensiva contro la Francia: l'esercito tedesco, passando attraverso i Paesi Bassi e il Belgio, penetrò in Francia attraverso la foresta di Ardenne, una zona che lo stato maggiore dell'esercito francese aveva erroneamente considerata come difficilmente percorribile dai mezzi cingolati tedeschi; e così, dopo poco più di un mese, il 14 giugno 1940 le truppe tedesche erano a Parigi.[141]

Dati i successi militari tedeschi raggiunti in poco tempo, Mussolini fu spinto a credere dell'invincibilità nazista e dichiarò guerra ad una Francia ormai prossima alla sconfitta.

[140] Dizionario Treccani, https://www.treccani.it/enciclopedia/guerra-lampo_(Dizionario-di-Storia)/ [ultima consultazione 20/01/2024]

[141] A. M. Banti, *L'età contemporanea. Dalla Grande Guerra a oggi*, Editori Laterza, Bari, 2009, pp. 218-219

Nonostante la debolezza della Francia, le truppe fasciste si rivelarono altamente impreparate allo scontro che si sarebbe rivelato molto più lungo e difficile di quanto Mussolini avesse immaginato, complice il fatto che l'esercito italiano era composto in gran parte di estrazione contadina, i sottoufficiali erano in stragrande maggioranza di completamento e gli ufficiali superiori provenivano dalla Prima guerra mondiale, perciò spesso sfiancati da un troppo lungo e frustrante servizio.[142] Quindi, quando l'Italia venne trascinata nella Seconda guerra mondiale venne in realtà trascinata nella sua catastrofe.[143]

Al capitolare della Francia, i nazisti decisero di dividerla in due aree territoriali distinte: l'area settentrionale era sotto la diretta amministrazione nazista, l'area mediterranea era invece affidata al governo collaborazionista del generale Philippe Pétain che elesse a sua capitale la città di Vichy. In questo momento, le truppe inglesi che erano state inviate in Francia furono costrette a scappare, riuscendo a sfuggire all'attacco tedesco imbarcandosi in tutta fretta da Dunkerque per tornare in patria. Nel Regno Unito, il governo di unità nazionale guidato da Winston Churchill, a seguito della formazione del governo Pétain, annullò gli accordi diplomatici con la Francia, decidendo di muovere la flotta per mettere in atto un blocco navale antitedesco nel Mediterraneo e sull'Atlantico. A questo, il governo nazista reagì attaccando il Regno Unito con l'aviazione: gli strateghi tedeschi indirizzarono i bombardamenti sia verso obiettivi militari sia verso bersagli civili.[144] L'aereonautica era un'arma di carattere nuovo, un'arma d'assalto e d'ardimento[145] che segnò così l'inizio di una guerra totale.

Cerchiamo adesso si spiegare il significato dell'espressione "guerra totale".
Nell'accezione più utilizzata essa indica il coinvolgimento massimo dei civili: la popolazione ostaggio di nemici contrapposti, obiettivo principale delle armi di sterminio di massa. I soldati non hanno più come scopo principale quello di uccidere altri soldati, ma di uccidere anche,

[142] R. H. Raniero, A. Biagini, (a cura di), *L'Italia in guerra, il terzo anno (1942). Cinquant'anni dopo l'entrata dell'Italia nella Seconda guerra mondiale. Aspetti e problemi*, Stabilimento grafico militare Gaeta, Roma, 1993, p. 275

[143] F. Chabod, *L'Italia contemporanea (1918-1948),* Piccola Biblioteca Einaudi, Torino, 1961, p. 37

[144] A. M. Banti, *L'età contemporanea,* cit. p. 219

[145] R. De Felice, L'Italia in guerra 1940-1943, in "*Mussolini l'alleato*", vol. VI, Einaudi Tascabili, Torino, 2008, p.22

coscientemente, donne, bambini e anziani con i bombardamenti tecnologici, con i campi di sterminio, con i massacri diretti.[146]

Perciò, questa nuova guerra portava con sé la modernità e la rottura da un passato bellico differente: era decisiva l'importanza dell'industria, della tecnologia, della macchina, e dunque del mezzo aereo, e l'affermarsi dell'idea della guerra totale che non avrebbe fatto distinzioni tra il fronte nel senso tradizionale ed il fronte interno e che quindi avrebbe coinvolto attivamente e passivamente tutti i cittadini e avrebbe assunto pertanto un carattere di "guerra dei popoli". Una guerra, infine, che avrebbe avuto oltre che ovviamente proprie tecniche e strategie del tutto nuove, anche proprie regole morali ben diverse da quelle tradizionali cavalleresche.[147]

Quindi, mentre la Germania e il Regno Unito avevano dichiarato aperta una guerra aerea, Mussolini aveva deciso di aprire lo scontro bellico su nuovi fronti, sebbene l'esercito italiano fosse largamente impreparato (per ammissione degli stessi dirigenti fascisti). Nonostante ciò, il Duce contava comunque di riuscire a sfruttare la situazione creatasi in Europa per iniziativa tedesca, andando ad affrontare avversari che si giudicavano alla portata delle armi italiane. La strategia era infatti quella di svolgere una guerra propria, una guerra parallela e non subalterna agli obiettivi di Hitler e del regime nazista.[148]

È necessario citare le parole di Federico Chabod, ex partigiano e storico italiano, che pronunciò durante le sue lezioni alla Sorbona del 1950:

> «Le vicende della guerra non fanno altro che allargare, giorno per giorno, il profondo abisso che s'è scavato fra il paese e Mussolini. La preparazione militare era soltanto un bluff: i soldati compiono benissimo il loro dovere, ma sono male armati, male equipaggiati. Il popolo comincia allora a chiedersi: "Dov'è la potenza militare di cui s'è tanto parlato? Dove sono gli otto milioni di baionette vantati da Mussolini? È un altro bluff: lo stato corporativo è stato un bluff e anche la preparazione militare lo è. […] Il fascismo cadrà a pezzi come un congegno le cui molle si sono spezzate».[149]

[146] G. Gribaudi, *Guerra Totale. Tra bombe alleate e violenze naziste. Napoli e il fronte meridionale 1940-44*, Bollati Boringhieri, Torino 1005, p. 7

[147] R. De Felice, "L'Italia in guerra", cit., p. 39

[148] A. M. Banti, *L'età contemporanea*, cit. p. 220

[149] F. Chabod, *L'Italia contemporanea,* cit., p. 99

Possiamo quindi intuire che il prestigio del fascismo, del Duce e del regime iniziava a fallire disastrosamente. Infatti, il fenomeno del volontariato (che si era registrato in gran numero durante la Grande Guerra) adesso non si ripete[150]: mancava l'entusiasmo nazionale, l'esercito versava in un grave stato di scoramento e di sfiducia.[151]

Di conseguenza a quanto detto, i risultati della campagna militare indipendente portata avanti da Mussolini non furono positivi.
Nell'agosto del 1940, l'esercito fascista comandato dal maresciallo Rodolfo Graziani riuscì a penetrare in Egitto ma nel dicembre dello stesso anno cominciò la controffensiva britannica, che fece arretrare di molti chilometri l'esercito italiano, costretto ad abbandonare anche la Cirenaica (attuale Libia orientale), cioè un'importante porzione di colonia italiana. A quel punto, la guerra parallela diventò presto subalterna in quanto Mussolini fu costretto a chiedere aiuto ai tedeschi che, ne febbraio 1941, inviarono in Libia un corpo di spedizione molto ben attrezzato e dotato di mezzi corazzati, comandato dal generale Erwin Rommel.[152] Solo in questo modo l'esercito fascista poté riprendere l'attacco invasivo, supportato ampiamente dalle forze naziste.

In realtà, Mussolini stava subendo sconfitte su ogni fronte. Il 28 ottobre 1940 aveva invaso la Grecia ma si era rivelata una vera e propria catastrofe militare dato che l'esercito greco riuscì a contrattaccare respingendo i fascisti in Albania; successivamente nell'aprile del 1941 Mussolini perse il controllo della colonia etiope, supportata dai britannici; infine, l'Italia subì pesanti sconfitte non solo su combattimento terrestre ma anche navale, soprattutto da parte della marina britannica. Per il regime fascista queste sconfitte furono un colpo durissimo.[153]

Nonostante la strategia militare disfattistica italiana, a metà del 1941 le potenze dell'Asse (così si definiscono le potenze Germania e Italia, immaginando di tracciare un'asse tra Roma e Berlino) controllavano gran parte dell'Europa, trainate dalla potenza della Germania nazista: ma le cose stavano per cambiare.

[150] F. Chabod, *L'Italia contemporanea,* cit., p. 38

[151] R. De Felice, "L'Italia in guerra", cit., p. 36

[152] A. M. Banti, *L'età contemporanea*, cit. p. 220

[153] ibid

Con la premessa della immensurabile potenza nazista come ideologia, Hitler decise infine di lanciare l'Operazione Barbarossa (nome dato all'offensiva nazista contro l'Urss) che iniziò il 22 giugno 1941. Si trattava di un attacco micidiale organizzato su tre fronti ma nonostante l'aggressione fosse molto efficace, l'attacco a Mosca fu disposto troppo tardi: pur essendovi avvicinati molto, i tedeschi dovettero fermarsi con il sopraggiungere dell'inverno, senza esser riusciti a prendere la città.[154] A causa del freddo troppo rigido, della necessità di rifornimenti i quali erano impossibili da raggiungere e la resistenza militare e soprattutto popolare incontrata, l'esercito tedesco subì la prima e più grande sconfitta dall'inizio della guerra.

La fine del 1941 e l'affacciarsi del nuovo anno segnano a tutti gli effetti un periodo spartiacque nella storia della Seconda guerra mondiale: il fronte della battaglia si espanse non solo verso la Russia, ma gli Stati Uniti fecero il loro ingresso nello scenario bellico, ribaltando le sorti della guerra.

Il 7 dicembre 1941 l'aviazione giapponese attaccò la flotta statunitense del Pacifico, ancorata nella base di Pearl Harbor, nelle isole Hawaii, distruggendola quasi completamente: la strategia militare del Giappone verteva ad annientare la presenza statunitense nel Pacifico per poter realizzare i propri piani di espansione verso l'Oceano. Ma subito dopo Pearl Harbor il Presidente Roosevelt dichiarò guerra al Giappone e, conseguentemente, all'Italia e alla Germania dato l'alleanza che questi Paesi avevano firmato con il Giappone, firmando il Patto Tripartito. In questo contesto, la guerra diventò realmente mondiale.[155]

Nel corso del 1942 gli statunitensi poterono ricostruire la loro flotta e la loro aviazione destinate ad operare contro l'esercito giapponese. Questo determinò la vera svolta militare alla guerra, il mutamento degli equilibri e l'aprirsi di tre quadranti diversi: il quadrante dell'Oceano Pacifico, quello russo e quello nordafricano.[156]

Tra il 1942 ed il 1943 lo scenario bellico mutò per sempre, le dittature di destra subirono sconfitte su tutti i fronti, in primis Hitler perse il suo esercito in Russia, nel frattempo il

[154] A. M. Banti, *L'età contemporanea*, cit. pp. 222,223

[155] Ivi, p. 225

[156] Ivi, p. 235

generale Rommel vide capitolare le sue forze difronte alle truppe britanniche di Montgomery che costrinsero alla resa nazista nel maggio del 1943.

Conclusi i combattimenti sul fronte africano, l'alleanza anglo-americana poté finalmente concentrarsi sull'invasione, o liberazione, dell'Italia fascista iniziando a preparare i piani per lo sbarco in Sicilia.

Prima di effettuare lo sbarco, gli anglo-americani si prepararono il terreno: eseguirono un'azione di bombardamento aereo e navale durato un mese, distruggendo e danneggiando la maggior parte degli impianti portuali, aeroporti e comunicazioni ferroviarie e stradali dell'Isola. [157]

Lo sbarco venne effettuato con centinaia di piroscafi e con oltre mille mezzi speciali.
I reparti sbarcarono in numero considerevole rispetto allo sviluppo della costa in corrispondenza delle provincie di Siracusa, Ragusa ed Agrigento, e perciò riuscirono a costituire numerose teste di sbarco: dopo avere combattuto accanitamente per trentotto giorni, data la loro superiorità numerica ed il loro dominio del mare e del cielo, riuscirono ad occupare tutta la Sicilia.[158] A niente poté il comando della 6ª Armata, costituita dalle forze italiane e tedesche che si trovavano allora nell'Isola, che cercarono di resistere agli anglo-americani quanto più a lungo era possibile ma invano, data la netta superiorità in uomini, in armi e in mezzi degli invasori (ad oggi considerati alleati).[159]

Successivamente alla caduta della Sicilia nelle mani degli anglo-americani, il regime fascista vide la sua caduta per un colpo di Stato al quale parteciparono il re e diversi dei massimi esponenti del fascismo. Nel corso di una riunione del Gran Consiglio del fascismo tenutasi nella notte tra il 24 e il 25 luglio 1943, venne approvata una risoluzione proposta da Dino Grandi (Presidente della Camera dei Fasci e delle Corporazioni e ministro della Giustizia dal 1939); la quale, attribuendo nuovamente il comando delle forze armate solo ed esclusivamente al re Vittorio Emanuele III, portò il significato di una sconfessione della dirigenza di Mussolini. Difatti, a conclusione della riunione, Mussolini venne arrestato mentre

[157] E. Scala, Scritti Seconda Guerra Mondiale, in "*Rivista militare*", n.3/1980, Tipografia Regionale, Roma, 1981, p. 306

[158] Ivi, pp. 306, 307

[159] Ivi, p. 305

il re nominava un nuovo Presidente del Consiglio nella persona del Generale Pietro Badoglio.[160]

Alla notizia del governo Badoglio, gli italiani pensarono di poter festeggiare la fine della guerra ma invano. Sebbene il Presidente del Consiglio dichiarò sciolto il partito fascista, annunciò al popolo la volontà di continuare comunque la guerra al fianco dei nazisti anche se, in realtà, Badoglio aveva iniziato trattative segrete con le forze anglo-americane in vista di poter giungere ad un armistizio, firmato infine il 3 settembre 1943 ma comunicato cinque giorni più tardi: l'8 settembre 1943.

Badoglio comunicò via trasmissione radiofonica all'Italia intera la resa, facendo capitolare il Paese nel caos. L'esercito italiano, infatti, non sapeva come doveva proseguire: se arrendersi o combattere al fianco degli anglo-americani. La confusione si fece sempre più crescente a causa anche dell'abbandono di Roma da parte del re, di Badoglio e gli altri membri del governo che fuggirono a Brindisi, dove erano già sbarcate le forze alleate.[161]

La maggior parte dei reparti dell'esercito italiano si sciolsero mentre coloro che decisero di opporre resistenza all'avanzata tedesca andarono incontro a punizioni durissime da parte dei nazisti che li consideravano atti di tradimento; molti furono catturati e deportati nei campi di concentramento, altri furono direttamente giustiziati in massa. In questo modo, l'esercito tedesco riuscì a penetrare nel nord del Paese ed il 12 settembre 1943 un commando di paracadutisti tedeschi liberò Mussolini dalla prigione di Campo Imperatore sul Gran Sasso, dov'era stato recluso dopo il 25 luglio. Il Duce fu trasportato a nord ed il 23 settembre annunciò la costituzione di un nuovo Stato fascista repubblicano: la Repubblica sociale italiana (Rsi), con capitale a Salò, sul Lago di Garda.[162]

In questo momento storico, la penisola italiana era divisa in due: al sud vi erano gli alleati anglo-americani, insieme al re e al Presidente del Consiglio; al centro-nord, invece, vi erano ancora le forze fasciste di Mussolini, supportate dall'esercito nazista. Infatti, il fronte si sviluppava dal mar Tirreno al mar Adriatico, dividendo nettamente l'Italia tramite la

[160] A. M. Banti, *L'età contemporanea*, cit. p. 237

[161] Ivi, p. 238

[162] ibid

cosiddetta *Linea Gustav*, che correva dal Garigliano attraverso Cassino, fino alla foce del Sangro.

È in questo contesto storico che nell'Italia centro-settentrionale cominciarono a costituirsi i primi gruppi armati, composti da studenti, operai, militari che avevano abbandonato i loro reparti, con la volontà di opporsi ai tedeschi e ai fascisti: iniziarono a nascere, adesso, le forze partigiane per la liberazione italiana, sviluppandosi in una vera Resistenza contro il nazi-fascismo.[163]

Durante lo scontro che dilaniava il Paese e che molti studiosi definiscono guerra civile, le forze anglo-americane riuscirono a salire verso nord e, nel giugno del 1944, liberarono Roma. A seguito di ciò, Badoglio si dimise e la carica di presidenza passò a Ivanoe Bonomi (ex-ministro dei governi prefascisti, ritiratosi dalla scena politica durante la dittatura); allo stesso tempo anche il re d'Italia, Vittorio Emanuele III passò la carica di luogotenente generale del Regno al figlio Umberto di Savoia.

Le forze partigiane continuarono la loro lotta nel settentrione con l'obiettivo di liberare Milano, mentre gli angloamericani avanzavano verso nord, delineando prima del giungere dell'inverno la nuova divisione dell'Italia, tramite la *Linea Gotica* che attraversava il Paese da parte a parte, dal mar Tirreno al mar Adriatico, da Massa-Carrara fino a Rimini.

Nel frattempo, parallelamente all'avanzata anglo-americana in Italia, anche l'Armata Rossa sovietica stava riconquistano terreno, avvicinando le sue forze ai territori della Germania nazista. Come concordato a Teheran alla conclusione del 1943 da Roosevelt, Churchill e Stalin, fu avviata una strategia offensiva in modo tale da impiegare gli eserciti nazisti su tutti i fronti e perciò rendergli impossibile la difesa dei confini: per questo, all'alba del 6 giugno 1944, dopo un bombardamento preparatorio contro le postazioni difensive tedesche e sgombrate le spiagge, le forze alleate sbarcarono in Normandia. Avanzando verso la capitale, alla fine di luglio le difese tedesche erano esauste e, il 25 agosto seguente, le truppe anglo-americane arrivarono a Parigi, che era stata già liberata dai partigiani francesi.[164]

[163] A. M. Banti, *L'età contemporanea*, cit. p. 239

[164] Ivi, p. 246

Sul finire del 1944 non vi erano dubbi che la Germania stesse per crollare. Gli eserciti alleati non erano ancora entrati nel Paese ma le città tedesche venivano sottoposte a pesantissimi bombardamenti, radendole al suolo interamente. Fiduciosi della vittoria, Roosevelt, Churchill e Stalin si incontrarono a Yalta, in Crimea, nel febbraio del 1945, accordandosi sulla divisione della Germania in quattro zone di influenza (una sovietica, una britannica, una statunitense e una francese). Infatti, nonostante l'ordine di Hitler di resistere ad oltranza, tra febbraio e aprile 1945 l'esercito tedesco crollò su tutti i fronti e, alla fine di aprile, sia i sovietici sia gli anglo-americani fecero il loro ingresso a Berlino.[165]

Nello stesso periodo, il 25 aprile 1945, finalmente anche Milano fu liberata, causando il ritiro immediato delle truppe tedesche: Mussolini tentò la fuga verso la Germania ma pochi giorni più tardi fu riconosciuto nei pressi del confine svizzero e fucilato dai partigiani. Il cadavere venne infine impiccato per i piedi a Piazzale Loreto, Milano. Allo stesso tempo, anche Hitler perse la vita a pochi giorni di distanza da Mussolini, decidendo di suicidarsi nel bunker in cui si era rifugiato.

Alla fine di aprile 1945, i due esponenti delle dittature di destra in Europa erano morti e la guerra poteva ritenersi conclusa sul fronte occidentale ma non nel Pacifico, nel quale le forze giapponesi resistevano ancora alla flotta statunitense. Il nuovo Presidente statunitense, Truman, decise quindi di concludere per sempre la guerra scagliando una nuova arma talmente micidiale da aprire una nuova minaccia che perdura ancora oggi: la bomba atomica. In questo modo, Truman voleva sia concludere la guerra al più presto possibile, sia dimostrare la potenza degli Stati Uniti d'America. Il 6 agosto 1945 la prima città bombardata fu Hiroshima, seguita poco dopo (il 9 agosto) da Nagasaki. Gli effetti della bomba atomica furono talmente devastanti, sia al momento dell'impatto che soprattutto nei giorni seguenti a causa delle radiazioni, da forzare il Giappone alla resa senza condizioni.

L'armistizio venne firmato il 2 settembre 1945, segnando la fine della Seconda guerra mondiale.

[165] A. M. Banti, *L'età contemporanea*, cit. p. 247

2.2 I bombardamenti aerei su Livorno

Prima di scendere nel particolare caso della città di Livorno, si rende necessario esporre la questione dei bombardamenti in Italia.

I bombardamenti sulle città italiane iniziarono nel giugno del 1940, circa ventiquattro ore dopo la dichiarazione di guerra. Nella notte fra l'11 e il 12 giugno 1940 le bombe inglesi causarono le prime vittime fra la popolazione civile di Torino.[166]
Nei cinque anni a seguire quasi ogni città italiana venne bombardata. Le prime città prese di mira furono i grandi centri industriali del nord, come Genova, Milano e Torino, e le città portuali del sud, quali Napoli e Messina. L'Italia centrale, invece, non fu attaccata fino alla primavera del 1943, e nei quindici mesi successivi diventò la parte più bombardata del Paese mentre il fronte, lentamente, si spostava dal sud al nord Italia.[167]

I primi bombardamenti sull'Italia furono di modesta intensità. Nel giugno del 1940 gli aerei inglesi, e per pochi giorni anche quelli francesi, attaccarono qua e là con forze esigue, causando non molti danni, né molte vittime.[168]

I bombardamenti più violenti iniziarono alla fine di ottobre 1942, in coincidenza con l'offensiva Montgomery contro l'Asse a El Alamein[169], in Egitto, e fino all'armistizio del settembre 1943 la RAF (Royal Air Force) fece bombardamenti a tappeto - *area bombing* - sul nord Italia, per attaccare al tempo stesso le zone industriali e quello che veniva definito il "morale" delle popolazioni civili. Nello stesso periodo, dal dicembre 1942, i bombardamenti sul sud Italia furono opera principalmente della USAAF (United States of America Air Force) e si fecero più violenti in preparazione allo sbarco in Sicilia.[170] Difatti, i bombardamenti si intensificarono notoriamente nell'aprile del 1943 data la volontà, emersa durante la

[166] M. Gioannini, G. Massobrio (a cura di), *Bombardate l'Italia. Storia della guerra di distruzione aerea 1940-1945,* Rizzoli, Milano 2007, p.9

[167] C. Baldoli, *I bombardamenti sull'Italia nella Seconda guerra mondiale. Strategia anglo-americana e propaganda rivolta alla popolazione civile*, in «DEP», 2010, n. 13-14, p. 34

[168] M. Gioannini, G. Massobrio (a cura di), *Bombardate*, cit., p. 13

[169] C. Baldoli, *I bombardamenti*, cit., p. 39

[170] Ivi, p. 36

Conferenza di Casablanca, delle forze alleate di aprirsi un fronte in Europa e insediare basi militari sul suolo italiano.

La tecnica dell'*area bombing* era intenzionalmente diretta a distruggere i centri abitati ed annichilire la popolazione.[171] Piu specificamente, il concetto di bombardamento strategico si riferisce ad un'azione aerea offensiva che si svolge in modo relativamente indipendente dalle operazioni terrestri e navali: vi era l'obiettivo di colpire intensivamente e ripetutamente la Nazione nemica, così da logorarne la capacità bellica e la resistenza della popolazione.[172] Bombardare a tappeto significava coinvolgere: «le case, i negozi, i caffè, i cinema, i servizi dei lavoratori che abitavano in quei territori e non ultimo le loro vite»[173]. Vi era una chiara coscienza di ciò e una intenzionalità esplicita; le bombe dovevano avere anche l'effetto decisivo di demoralizzare e terrorizzare la popolazione.

Il padre putativo del bombardamento strategico è da molti considerato il generale italiano Giulio Douhet e questa reputazione gli deriva dall'opera "*Il dominio dell'aria"* del 1921.[174] Egli sostenne con brutale franchezza l'utilità dei bombardamenti su larghi obiettivi che prendessero di mira gli abitanti di tutta una Nazione, e si spinse ad affermare che questa sarebbe stata l'arma vincente delle guerre future. Le popolazioni intere erano, a suo parere, sempre più coinvolte nella guerra ed era quindi naturale che diventassero, come i militari, obiettivo degli eserciti in armi.[175] Douhet, rispetto alla sua epoca, fornisce una visione del bombardamento strategico compiuta e totalizzante, radicale e priva di ipocrisie che nei decenni successivi porterà notevole influenza nell'evoluzione della teoria e della pratica del bombardamento strategico, soprattutto negli Stati Uniti dove fin dalla metà degli anni Venti i suoi testi riscontrarono notorietà.[176]

Bombardare gli italiani dall'ottobre 1942 fino al settembre 1943 fu lo strumento per conseguire un prioritario obiettivo «politico»: forzare l'Italia fuori dall'alleanza con i tedeschi

[171] M. Gioannini, G. Massobrio (a cura di), *Bombardate*, cit., p. 14

[172] Ivi, pp. 40-41

[173] G. Gribaudi, *Guerra Totale,* cit. p. 69

[174] M. Gioannini, G. Massobrio (a cura di), *Bombardate*, cit., p. 43

[175] G. Gribaudi, *Guerra Totale,* cit., p. 60

[176] M. Gioannini, G. Massobrio (a cura di), *Bombardate*, cit., p. 44

e quindi fuori dalla guerra.[177] L'Italia era stata individuata come l'anello debole dell'Asse, Churchill l'aveva definita il «*ventre molle*» dell'Asse, facendo leva non soltanto sulle inferiorità militari delle forze armate italiane, ma anche sulla presunta debolezza del suo «fronte interno»[178], ovvero la volontà di spingere gli italiani a negare il proprio consenso alla guerra fascista.

L'8 settembre 1943 definisce una data spartiacque nelle fasi dei bombardamenti in Italia. Se prima dell'armistizio la guerra aerea alleata avveniva contro una Nazione nemica, dopo questa data la situazione cambiò radicalmente. Ciò non significa però che dopo l'8 settembre le città italiane e la popolazione civile non siano state più vittime di incursioni.[179] L'obiettivo degli alleati diventò liberare il Paese e neutralizzare le forze armate tedesche.[180]

Nel 1943 i bombardamenti tattici seguirono le operazioni militari dal sud al centro Italia, puntando a distruggere le principali linee di comunicazione e le zone in prossimità del fronte. Particolarmente colpito fu il centro Italia, che si trovò tra la linea Gustav e la linea Gotica tra il 1943 e il 1944.[181] Le ultime incursioni della guerra in Italia coincisero con lo sfondamento della Gotica e dunque riguardarono le ferrovie e le strade per il Brennero e il Tarvisio nei primi giorni del maggio 1945, per impedire alle truppe tedesche di far ritorno in Patria.[182]

Avendo inquadrato il contesto generale dei bombardamenti sul nostro Paese, adesso è necessario scendere in modo più dettagliato nel caso della città di Livorno che verrà presentato di seguito.

È importante affermare che uno degli elementi che fece della Seconda guerra mondiale un conflitto moderno fu il ricorso sistematico al bombardamento aereo come strumento di distruzione delle retrovie nemiche.[183] Ma soprattutto, i civili furono considerati un obiettivo "sensibile", ovvero il mezzo più utile per far sì che la società implodesse e conducesse alla

[177] M. Gioannini, G. Massobrio (a cura di), *Bombardate*, cit., p.14

[178] Ibid.

[179] M. Gioannini, G. Massobrio (a cura di), *Bombardate*, cit., p. 12

[180] Ivi, p.16

[181] C. Baldoli, *I bombardamenti*, cit., p. 36

[182] M. Gioannini, G. Massobrio (a cura di), *Bombardate*, cit., p. 9

[183] E. Acciai, *Una città in fuga*, Edizioni ETS, Pisa, 2016, p. 21

capitolazione dello Stato. Così, le incursioni non solo avevano la necessità di colpire il porto, le vie di comunicazione e le fabbriche, ma anche gli obiettivi civili come scuole, ospedali e chiese col fine di terrorizzare la popolazione civile.[184]

Nel caso di Livorno, la città fu bombardata dagli angloamericani in quanto costituiva un obiettivo militare d'eccellenza trattandosi di uno dei capoluoghi con il maggiore agglomerato di obiettivi da presumersi importanti per un'azione aerea nemica: il porto, il silurificio della Motofides e gli impianti di raffineria dell'Azienda nazionale idrogenazione combustibili Anic.[185] La città pagò a caro prezzo la centralità logistico-strategica che aveva assunto nello scacchiere bellico del Mediterraneo.[186]

I livornesi avevano già conosciuto e subito vari bombardamenti sin dall'entrata in guerra del Paese. Il primo bombardamento avvenne il 16 giugno 1940 alle ore 2.30 del mattino da parte dell'aviazione francese che lanciò su Livorno degli spezzoni (ordigni esplosivi diffusi nella Seconda guerra mondiale come munizionamento da caduta contro bersagli estesi). Questa prima incursione causò solamente lievi danni al centro della città.[187]

Difatti, la Francia venne presto occupata dai nazisti e con ciò terminarono i bombardamenti francesi sulla città di Livorno ed in Italia, almeno per questa prima fase della guerra. Era soprattutto la RAF a colpire il territorio italiano: infatti, fino all'ottobre del 1942, le incursioni sull'Italia che venivano portate a termine dall'aviazione britannica avevano avuto solo obiettivi militari.[188]

Ma il 1943 fu un *annus horribilis* per la storia della città:[189] la popolazione civile ricorda il 28 maggio 1943 come l'incursione aerea più disastrosa e perciò destinata a rimanere

[184] M. Ponzani, *Bersagli strategici*, in N. Labanca (a cura di), *I bombardamenti aerei sull'Italia*, Il Mulino, Bologna, 2012, pp. 282-283

[185] Id., *Bersagli*, cit., p. 282

[186] G. Della Maggiore, *Una diocesi sfollata*, in ISTORECO (a cura di), *Spaesamenti*, Edizioni ETS, Pisa, 2015, p.217

[187] L. Fedi, "*Era di maggio*", Livorno, Ufficio URP - Pubblicazioni - Rete Civica, 2013, p. 6

[188] E. Acciai, *Una città*, cit., pp. 41-42

[189] S. Gallo, *Il contributo della città di Livorno alla resistenza*, in «Rivista del Comune di Livorno», 2012, n.79, p.6

maggiormente nella memoria locale.[190] Fu la prima volta che la città subì un vero bombardamento a tappeto.

Il generale di corpo d'armata E. Orlando, comandante generale della protezione civile antiaerea, scriveva:

> «Alle ore 11.30 di quella mattina circa 60 aerei dell'aviazione americana si abbatterono sulla città e sull'intera zona portuale, provocando ingenti danni a stabilimenti e attrezzature militari. La scarica delle bombe, giudicata complessivamente dalle autorità prefettizie intorno alle 180 tonnellate, venne fatta ricadere sugli obiettivi in due ondate a distanza di circa 30 minuti l'una dall'altra.»[191]

Livorno conobbe per la prima volta il significato del lancio delle bombe, fu sommersa dal ferro e dal fuoco, i tetti, le mura, gli edifici interi saltarono in aria, le macerie cadevano producendo ulteriori danni e vittime.[192] Infatti, tra le vittime civili si potevano contare soprattutto gli operai dei cantieri navali OTO, gli abitanti delle zone limitrofe al porto e di quelli intorno alla zona industriale.[193]

I bombardieri alleati colpirono particolarmente duro per rendere inservibili strutture produttive e militari: a Livorno i piani civili, militari e industriali s'intrecciavano in uno spazio fisico relativamente ristretto, e dunque i danni e le perdite civili furono rilevantissimi.[194] Risultarono distrutti circa 180 edifici e le vittime mortali furono più di 250.[195] Oltre che gli obiettivi strategici, furono distrutte e lesionate parecchie chiese e case religiose. Il Seminario e l'Episcopato furono dichiarati inabitabili ed i tedeschi si valsero di ciò per rapinare e depredare e spedire in Germania i beni religiosi.[196]

Il bombardamento del 28 maggio 1943 fu devastante, tanto che, pochi giorni dopo, il 31 maggio, il quotidiano torinese «La Stampa» riportò in prima pagina alcune frammentarie

---

[190] L. Fedi, "*Era di maggio*", cit., p. 6

[191] M. Ponzani, *Bersagli*, cit., p. 284

[192] L. Fedi "*Era di maggio*", cit., p. 6

[193] M. Ponzani, *Bersagli*, cit., pp. 284-285

[194] E. Acciai, *Persecuzione e deportazione razziale in provincia di Livorno. Il caso di Gabbro: una storia europea,* in ISTORECO (a cura di), *Spaesamenti*, Edizioni ETS, Pisa, 2015, p.73

[195] Ivi*,* p. 71

[196] G. Della Maggiore, *Una diocesi,* cit. p. 218-9

notizie provenienti dalla città toscana. Nonostante la propaganda del regime, la drammaticità della situazione traspariva dalle poche righe del corrispondente e persino la Principessa Maria José, moglie di Umberto II, si recò in visita ai feriti ricoverati presso l'ospedale cittadino.[197]

Il 28 maggio 1943, però, non fu l'unico giorno in cui la città fu vittima dei bombardamenti a tappeto, fu solo il giorno d'inizio. Esattamente un mese dopo, il 28 giugno 1943, si verificò l'incursione più violenta mai subita dalla città: l'attacco durò complessivamente 25 minuti, con cinque ondate, distanziate pochi minuti l'una dall'altra.[198] In appena nove minuti Livorno fu colpita da circa 237 tonnellate di bombe:[199] il bombardamento del 28 giugno 1943 provocò più vittime civili del precedente, in quanto furono colpiti diversi rifugi pubblici.[200]

Le conseguenze dell'incursione sono state descritte dal prefetto della città, Giannino Romualdi:

> «Oltre ai gravi danni provocati al centro cittadino, agli stabilimenti della zona industriale e alla stazione ferroviaria […] si ebbe anche purtroppo notizia che quattro ricoveri pubblici […] erano stati colpiti in pieno dalle bombe e che la quasi totalità dei rifugiati erano rimasti o morti o feriti.»[201]

Secondo tali affermazioni, il primo effetto del bombardamento fu la completa interruzione delle linee telefoniche, della luce elettrica, del gas e dell'acqua, e solo in seguito si ebbe la notizia dei quattro rifugi colpiti che fu davvero una notizia devastante per il morale cittadino. Livorno era diventata, nel volgere di appena un mese, una città fantasma.[202]

Il 25 luglio 1943 i livornesi (come tutti gli italiani) si ritrovarono ad ascoltare l'annuncio della caduta di Mussolini e del regime, per cui la gente aveva iniziato a sperare nella pace

[197] E. Acciai, *Persecuzione,* cit., pp. 71-72

[198] M. Ponzani, *Bersagli*, cit., p. 288

[199] E. Acciai, *Persecuzione,* cit., p. 73

[200] L. Fedi, "*Era di maggio*", cit., p. 7

[201] M. Ponzani, *Bersagli*, cit., p. *Bersagli*, cit., p. 288

[202] E. Acciai, *Persecuzione,* cit., p. 73

immediata.[203] Invece, si ritrovarono demoralizzati alla notizia che la guerra sarebbe continuata.

In realtà, mentre i livornesi ascoltavano le notizie della caduta di Mussolini, si ritrovarono impegnati a trafficare attorno agli sconquassi dell'ultima incursione.[204] Livorno, infatti, subì una nuova incursione aerea, in piena notte, alle 00.15: si trattava del terzo attacco aereo sulla città sempre ad opera dell'aviazione americana.[205]

Le bombe furono sganciate troppo presto e, invece di centrare gli obiettivi, complice la foschia, fu colpita principalmente la zona periferica della città.[206] La città venne completamente paralizzata dalla distruzione dei servizi e dell'acquedotto e dall'interruzione della luce, del gas e delle linee telefoniche. Altri danni collaterali causati dall'incursione furono lo scoppio di vasti incendi provocati dai depositi di materiale bellico nei boschi intorno alla città. Non venne colpito nessun ricovero pubblico, ma si contarono comunque delle vittime: a causa dell'incursione morirono 43 civili dell'Istituto Maddalena, tra cui due suore e 41 bambini.[207]

L'intera zona portuale subì sempre ingenti danni, particolarmente con l'incursione aerea del 21 settembre 1943. Alle ore 12:00 degli aerei sorvolarono la città di Livorno ad alta quota e, compiendo un'improvvisa picchiata, sganciarono il proprio carico esplosivo sulla zona portuale per quattro ondate ad intervalli di una decina di minuti l'una dall'altra.[208] Pochi giorni dopo, il 24 settembre 1943 alle ore 22:00, la città venne sottoposta ad una nuova terribile incursione che distrusse gli impianti industriali del Silurificio Motofides, colpito a raffica da otto bombe, causando perdite gravi di materie prime e di prodotti.[209]

Per ordine dei tedeschi, nel novembre 1943 parte della città venne delimitata e chiusa: si trattava della cosiddetta *zona nera,* e i pochi abitanti rimasti dovettero sgombrare in poche

[203] A. Petacco, *Livorno in guerra*, Il telegrafo, Livorno, 1988, p. 244

[204] Ivi, p. 245

[205] L. Fedi, "*Era di maggio*", cit., p. 8

[206] Ibid.

[207] M. Ponzani, *Bersagli*, cit., pp. 290-291

[208] L. Fedi, "*Era di maggio*", cit., pp. 8-9

[209] Ivi, p. 9

ore. L'ingresso fu impedito con la minaccia di estreme sanzioni e il territorio venne disseminato di mine. Tale chiusura rimase in funzione fino al gennaio 1945, anche dopo l'occupazione degli alleati a causa del pericolo rappresentato dalle mine.[210]

Le incursioni aeree su Livorno ripresero nel febbraio del 1944 e fino a luglio dello stesso anno se ne contarono complessivamente quarantaquattro, le quali completarono la distruzione della città fortunatamente già da tempo evacuata.[211]

L'ultimo bombardamento scagliato su Livorno fu quello del 26 luglio, dopo, cioè, l'entrata degli alleati e la Liberazione della città, e fu messo a segno da pare dell'aviazione tedesca, fornita di pochi apparecchi e perciò provocando lievi danni nella zona di San Marco.[212] Inoltre, furono pochi i danni perché ormai a Livorno vi era rimasto poco da distruggere.[213] È interessante notare che l'Italia, e nel nostro caso la città di Livorno, fu distrutta principalmente dalle bombe alleate anziché da quelle tedesche. Sarà importante ricordare questa situazione nell'analisi della memoria traumatica di coloro che hanno vissuto quelle esperienze.

Tra il 16 giugno 1940 e il 26 luglio 1944 la città subì complessivamente cinquantasei bombardamenti. Livorno, uno dei centri portuali più importanti della costa tirrenica, snodo strategico per i rifornimenti economici dal Nord Africa e gli imbarchi militari per l'area mediterranea, era diventata una città da ricostruire. L'area centrale della città in particolare, quella delimitata dal seicentesco Fosso Reale, aveva subito le devastazioni più pesanti dai bombardamenti: le stime del piano di ricostruzione cittadino prevedevano che solo l'8% degli edifici nel centro cittadino poteva essere considerato illeso.[214] Quasi l'intero patrimonio industriale era andato distrutto,[215] non erano riusciti a salvarsi neanche i patrimoni storici, tra cui la Sinagoga seicentesca, da sempre vanto della città per il simbolo della sua inclusività,

[210] G. Della Maggiore, *Una diocesi,* cit. p. 219

[211] L. Fedi, "*Era di maggio*", cit., p. 9

[212] ibid

[213] A. Petacco, *Livorno in guerra*, cit., p. 230

[214] A. Ajello, "*Era di maggio*", cit., p. 10

[215] E. Acciai, Una città, cit., p. 151

che fu colpita più volte durante i bombardamenti, di cui restò in piedi solo la facciata principale.

2.3 Gli sfollamenti

La distruzione della città di Livorno fu tale da causare necessariamente lo sfollamento della sua popolazione. Lo sfollamento fu un fenomeno di massa e coinvolse, nella sola provincia di Livorno, decina di migliaia di cittadini.[216]

Prima di parlare di un vero e proprio sfollamento cittadino, si registrò quello che possiamo definire il "*primo sfollamento*." Nel giugno del 1940 la città fu svegliata nel cuore della notte dagli allarmi aerei: l'incursione dell'aviazione francese aveva colpito e danneggiato la città, ma non c'erano state vittime civili.[217] Nonostante questo, chi aveva la fortuna di avere dei parenti nelle campagne vicine si affrettò al trasferimento, altri andarono alla ricerca di case in affitto nei paesi limitrofi.[218] Il primo bombardamento coincise con il periodo estivo, per questo, agli inizi, i primi spostamenti assomigliavano ai soliti trasferimenti delle vacanze estive, ma c'era qualcosa di strano in questi convogli pieni di livornesi carichi di casse e valige. Fu come se avessero programmato, con idee poco chiare, una vacanza a tempo indeterminato, soprattutto per le persone delle famiglie più esposte al rischio, quali anziani, donne e bambini. Gli uomini, invece, si videro costretti a rimanere nella città se non volevano perdere i loro posti di lavoro.[219]

Per questo, il primo movimento degli sfollati fu maggiormente un fenomeno che riguardò gli strati sociali medio-alti.[220]

Per i primi sfollati la sistemazione fu relativamente facile, in quanto i paesi non erano ancora stati intasati. Addirittura, alla scadenza del periodo della villeggiatura molte famiglie livornesi

[216] E. Acciai, Una città, cit., p.25

[217] Ivi, p. 29

[218] Ibid.

[219] A. Petacco, *Livorno in guerra,* cit., p. 50

[220] Ivi, p. 231

rientrarono in città. Ancora non erano consapevoli dei bombardamenti a tappeto che gli avrebbero colpiti in breve tempo, ma i pochi che rimasero nelle campagne sarebbero stati più tardi considerati i veri privilegiati.[221]

Lo sfollamento, seppur in sordina, era iniziato e fu un fenomeno limitato a poche decine di famiglie.[222]

Il vero sfollamento in massa dei cittadini labronici fu conseguenza del bombardamento aereo avvenuto la mattina del 28 maggio 1943. La maggior parte della popolazione si affrettò verso le campagne per paura che bombardassero nuovamente la città. Molti livornesi sfollarono in provincia di Pisa, alcuni andarono ancora più lontano, arrivando anche nelle provincie di Firenze, Pistoia, Lucca, oppure andarono a sud, riversandosi lungo la fascia litoranea fino al grossetano.[223]

Già nel dicembre del 1942 il Duce aveva ammonito affinché le provincie provvedessero in modo rapido allo sfollamento dei maggiori centri urbani delle città industriali fatte bersagli delle offese nemiche. Il prefetto divise allora la provincia di Livorno nettamente in due zone: «comuni da sfollare e comuni nei quali debbono affluire gli sfollati».[224]

Le zone di sfollamento, in genere, erano previste nei centri rurali posti lungo la via ferroviaria o nelle sue vicinanze, per cui un maggior afflusso si registrò sulle colline entro i confini della provincia o poco lontano e nell'entroterra pisano.[225]

Il peso degli sfollati ricadde naturalmente sulle comunità di accoglienza.[226] Le autorità locali erano fragili e cercarono, ognuna a modo suo, di gestire l'emergenza, ma si dovettero confrontare con spostamenti della popolazione in massa ed improvvisi: viste le contingenze della guerra è difficile poter quantificare con certezza ma, in ogni caso, si trattò di almeno 90.000 sfollati livornesi.[227] Gli organismi di controllo provinciali erano implosi, le loro

[221] A. Petacco, *Livorno in guerra,* cit., p. 51-52

[222] E. Acciai, *Una città*, cit., p. 30

[223] Ivi, p. 50

[224] Id., *Persecuzione,* cit., p. 75

[225] A. Petacco, *Livorno in guerra,* cit., p. 231

[226] E. Acciai, *Persecuzione,* cit., p. 76

[227] Id., *Una città*, cit., p. 69

possibilità d'intervento e di controllo erano minime, quasi inesistenti. Lo sfollamento avvenne in maniera caotica, seguendo traiettorie complesse e imprevedibili, le autorità non furono mai in grado di "indirizzare" il flusso.[228]

È possibile notare che la popolazione tendeva a sfollare laddove avesse qualche parente o dove sapeva esserci già sfollato qualche amico o conoscente, per questo si formarono dei veri e propri gruppi di livornesi anche molto lontano dal capoluogo.[229] In realtà, a cavallo tra il 1943 e il 1944, nell'Italia centrale non esisteva nessun posto veramente sicuro; la popolazione civile viveva in una situazione di continuo movimento e di perenne fuga. Sarebbe quindi sbagliato pensare che, una volta abbandonata la città, i livornesi si fossero semplicemente "sistemati" nelle campagne della provincia.[230] Infatti, per descrivere il più accuratamente possibile il fenomeno che stava avvenendo si rende necessario utilizzare la categoria di *plurisfollamento*, nuovo termine coniato da Stefano Gallo e da Gianluca Fulvetti nel loro studio su San Giuliano Terme,[231] per riuscire meglio a definire il continuo spostamento degli sfollati a causa delle diverse situazioni ed eventi.

L'ospitalità, per i primi mesi, fu improntata ad un grande spirito di solidarietà. In seguito, anche le popolazioni ospitanti cominciarono a soffrire le conseguenze della guerra e della disorganizzazione provinciale sull'accoglienza degli sfollati.[232] Fu anche il grado di impreparazione delle amministrazioni locali che costrinse al fenomeno del *plurisfollamento*; infatti, capitava che i livornesi dovessero ripartire perché chi aveva offerto loro ospitalità adesso non era più in grado di garantirla. Inoltre, le condizioni delle località di accoglienza erano a volte tanto drammatiche da rendere impossibile una permanenza sicura.[233]

[228] E. Acciai, *Una città,* cit., p. 70

[229] Id., *Persecuzione,* cit., p. 74

[230] Id., *Una città*, cit., p. 81

[231] S. Gallo, G. Fulvetti, *Antifascismo, guerra e resistenza a San Giuliano Terme,* cit. in E. Acciai, *Una città,* cit., p. 81

[232] A. Petacco, *Livorno in guerra,* cit., p. 233

[233] E. Acciai, *Una città*, cit., pp. 81-82

Nelle località di sfollamento si verificò quindi una difficoltà di assorbimento della popolazione: difatti, molti proprietari di tenute agricole iniziarono a denunciare furti e razzie ad opera dei nuovi arrivati.[234]

Tali furti erano conseguenza della fame e della miseria in cui si erano ritrovati gli sfollati, gli attacchi aerei avevano arrestato, d'un sol colpo, tutta la vita economica del centro industriale, nelle città si incontravano soltanto fabbriche distrutte dai bombardamenti, comportando quindi l'implosione del mondo del lavoro.[235] Con la distruzione dei posti di lavoro si registrò una crescente povertà nelle famiglie ed anche se alcuni posti di lavoro erano sopravvissuti ai bombardamenti, con il fenomeno dello sfollamento si vide un progressivo abbandono del lavoro stesso; anche se, talvolta, proprio per non correre il rischio di perdere il posto di lavoro si verificarono delle dolorose fratture nelle famiglie, per cui gli uomini erano costretti a separarsi dalla propria famiglia sfollata pur di non rimanere disoccupati,[236] rischiando ogni giorno la minaccia di una possibile nuova incursione aerea.

Le vite degli sfollati erano dunque diventate particolarmente misere, spesso era impossibile assicurarsi anche un solo pasto giornaliero.[237] Erano pochi, se non del tutto inutili, i tentativi di ripristinare dei servizi pubblici col fine di sedare la fame della popolazione, la povertà costringeva gli sfollati a rubare nei campi dei contadini, andando a creare sicuramente una situazione di estrema tensione. Si era creata una situazione di convivenza forzata in cui gli sfollati andarono letteralmente ad invadere le campagne e, con il passare dei mesi, le emergenze continuarono a sommarsi.[238]

I livornesi, dalla disperazione e miseria che gli attanagliava, si erano messi ad occupare illegalmente perfino fienili, stalle, essiccatoi per la coltivazione del tabacco, magazzini di deposito di arnesi rurali.[239] In questo contesto anche le condizioni igieniche erano particolarmente difficili, gli sfollati conducevano una vita contraria alle più elementari norme

[234] M. Ponzani, *Bersagli*, cit., p. 286

[235] E. Acciai, *Una città*, cit., pp. 87-91

[236] Ivi, p. 90

[237] Ivi, p. 76

[238] E. Acciai, *Persecuzione,* cit., p. 77

[239] G. Della Maggiore, *Una diocesi,* cit. p. 240

di igiene.[240] Perciò, queste precarie condizioni igieniche e l'assenza di qualsiasi profilassi medico-sanitaria provocarono il diffondersi di pericolose malattie infettive come il tifo, aggravato dal fatto che la maggior parte della popolazione era costretta a trasferirsi nei sotterranei e nei rifugi,[241] luoghi ottimali per la diffusione di batteri infettivi.

La situazione sociale era dunque giunta ad una gravità tale da rischiare di compromettere irreparabilmente ogni principio morale, igienico ed economico della popolazione stessa e delle località di occupazione.[242] La presenza degli sfollati portò quindi all'aumento di tensioni sociali ed economiche; la convivenza forzata a cui erano costretti sia sfollati che ospitanti portò sempre di più all'esasperazione, le tensioni legate allo stato di guerra e alla penuria degli alimenti venivano esacerbate dalla presenza di membri esterni a delle piccole comunità molto coese, diventando dunque capri espiatori per le comunità locali.[243]

Le tensioni sociali non erano limitate solo tra sfollati e ospitanti ma anche tra sfollati stessi vi era una situazione precaria a causa del fatto che spesso i diversi nuclei familiari si trovavano a condividere gli spazi della quotidianità con dei perfetti sconosciuti: la necessità del singolo nucleo famigliare poteva scatenare vere e proprie rivalità tra gli stessi sfollati.[244] È possibile constatare dunque che in condizioni come quelle i vincoli di solidarietà umana e sociale furono i primi a saltare, a vantaggio del proprio *primum vivere*.[245] È necessario comunque ricordare che, nonostante il difficile periodo in cui vigeva notevolmente l'egoismo, naturalmente non mancarono momenti di grande solidarietà, leggibili in alcune testimonianze.

Inoltre, ad aggiungere peso alla gravità della situazione generale, si verificò una grande carestia che avvenne tra la fine del 1943 e l'inizio del 1944, provocata anche da un inverno rigidissimo, e creò importanti problemi alimentari che andarono a intensificare i malumori

[240] E. Acciai, *Una città*, cit., p. 76

[241] M. Ponzani, *Bersagli*, cit., p. 295

[242] G. Della Maggiore, *Una diocesi,* cit. p. 239

[243] E. Acciai, *Una città*, cit., p.95

[244] Ivi, p. 92-95

[245] M. Ponzani, *Bersagli*, cit., p. 297

contadini. Ma questi non erano l'unica problematica con cui gli sfollati furono costretti ad affrontare: si aggiunsero inoltre gli spietati rastrellamenti delle SS.[246]

Gli sfollati, infatti, avevano rappresentato anche per i tedeschi un problema di prim'ordine, le truppe germaniche vedevano con sospetto qualsiasi assembramento di civili perché temevano che vi potessero essere infiltrati elementi partigiani, mentre gli sfollati erano naturalmente predisposti a rimanere in gruppo.[247] Dunque, le famiglie sfollate correvano l'ulteriore rischio di essere vittime di rastrellamenti tedeschi.

In questo contesto, si rende necessario approfondire il tema dei rastrellamenti tedeschi.

Dopo l'armistizio dell'8 settembre ed il conseguente abbandono degli italiani da parte del re, di Badoglio e del governo, i soldati si ritrovarono senza generali e Stato Maggiore, le caserme si svuotarono, le truppe gettarono le armi, ed ogni soldato fu lasciato al suo destino, alla ricerca di scampo. Molti caddero in mano ai tedeschi, che gli ammassavano sui carri bestiame delle tradotte dirette verso i campi di concentramento in Germania.[248]

Mentre la città di Livorno stava per cadere sotto al comando e controllo tedesco, che presto avrebbe istituito la *zona nera*, a Roma il maresciallo Kesselring emanava le prime disposizioni classiche dell'esercito in occupazione:

> «Il territorio d'Italia è zona di guerra e vi vige la legge tedesca.
> I delitti, i sabotaggi, i franchi tiratori, gli scioperanti, tutti saranno giudicati e puniti dalla legge militare tedesca.»

La vera guerra, spietata, senza esclusione di colpi era appena iniziata.[249]

La situazione militare stava per affacciarsi ad una drammatica evoluzione: con il passare dei giorni, dopo l'armistizio e l'alleanza con gli angloamericani, le truppe tedesche sul suolo italiano diventavano sempre più minacciose, ottenendo però un effetto contrario al controllo totale, dato che costrinsero gli uomini alla clandestinità. Tra loro vi erano i giovani spinti dall'istinto dell'avventura, gli uomini induriti dall'esperienza di campo, gli ufficiali e i soldati arroccati in montagna, le pattuglie sparute dei politicizzati, i perseguitati dal fascismo che

[246] A. Petacco, *Livorno in guerra*, cit. p. 233

[247] E. Acciai, *Una città*, cit., pp. 108-110

[248] A. Petacco, *Livorno in guerra*, cit. p. 248

[249] ibid

avevano sofferto per vent'anni. Fu in questo contesto che si coagulò una crescente massa di ribelli.[250]

In realtà, non si trattava ancora di una vera e propria scelta attiva verso la lotta armata, ma fu senza dubbio una decisione che comportò un preciso rifiuto di schierarsi accanto alle forze fasciste. In principio, si trattava di una scelta motivata dalla preoccupazione di sopravvivenza individuale; anche se, spesso, accanto ai motivi dell'autodifesa personale, che erano largamente presenti e perciò non vanno negati, a orientare la scelta di questi uomini era un'interiore rivolta morale, quindi prepolitica, contro il fascismo. Furono soprattutto l'istintivo rifiuto della sudditanza e un forte senso di libertà – insieme alla casualità degli incontri in montagna – a portare questi ribelli a prendere le armi contro fascisti e tedeschi: in questo modo, essi costituirono le formazioni partigiane.[251]

Inizialmente, le forze partigiane si impegnavano in maniera contenuta nella lotta antifascista, limitandosi soprattutto a sporadici – seppur cruenti – interventi di risposta ad attacchi direttamente rivolti contro militari nazisti.[252]

Di conseguenza, i tedeschi si adoperarono di un considerevole impegno di uomini e mezzi per cui, al fianco dei fascisti, avviarono una fase di dura repressione. Il "sogno generoso e ingenuo" nato tra i partigiani venne spazzato via dalla determinata ferocia dei tedeschi, i quali puntavano soprattutto all'obiettivo del completo recupero del controllo del territorio e delle vie di comunicazione per ragioni strategiche, soprattutto in vista dell'avanzata angloamericana. Attraverso esecuzioni sommarie, eccidi, arresti di massa e deportazioni, le truppe impiegate nell'antiguerriglia raggiunsero il duplice obiettivo di scompaginare le fila delle bande e, soprattutto, di terrorizzare la popolazione civile per dissuadere dal prestare aiuto ai partigiani. Infatti, le aberrazioni e le atrocità commesse nel corso dei rastrellamenti tedeschi raggiunsero livelli esorbitanti.[253]

Messi difronte a questa repressione condotta dai nazifascisti secondo gli ordini di massima durezza, i partigiani non tardarono a reagire: attuarono una rabbiosa contro-rappresaglia, nel

[250] A. Petacco*, Livorno in guerra*, cit., p. 265

[251] G. Canali, *Operai, antifascisti e partigiani a Terni e in Umbria,* CRACE, Perugia, 2004, pp. 233, 234

[252] Ivi, p. 238

[253] Ivi, p.243

corso della quale non venne mostrata alcuna pietà (da entrambe le parti). Si trattava di uno scontro violento, armato, in cui applicavano il principio di "occhio per occhio, dente per dente", e perciò fu avviata una caccia senza tregua contro spie e collaboratori tedeschi, che causò molte vittime. Più in generale, cambiò il modo in cui venne vissuto da parte dei partigiani la percezione del nemico nazifascista, individuato cioè come un nemico dell'umanità meritevole di essere sommariamente giustiziato.[254]

Questa *guerra civile* cruenta e spietata dilaniò il Paese ed i normali cittadini, tra cui gli sfollati sopramenzionati che venivano individuati da parte delle SS come partigiani, e perciò torturati e uccisi. Per questa ragione, molti sfollati livornesi non fecero ritorno, divenendo vittime dello scontro civile che devastava ed insanguinava il territorio italiano.

I primi mesi del 1944, perciò, furono segnati dalle indicibili violenze perpetuate dal nemico, che fino a poco tempo prima gli italiani chiamavano alleato, perpetuando la sanguinosa battaglia contro la Resistenza italiana, portata avanti dai partigiani armati.

Fu però alla fine della primavera e l'estate del 1944, con l'avanzata degli angloamericani, che i nazifascisti si prepararono a sgomberare ed abbandonare Livorno, mentre i partigiani livornesi stavano per sferrare gli ultimi colpi: iniziarono a circolare con grande rischio in città e nelle immediate retrovie della prima linea per raccogliere notizie sugli spostamenti dei nazisti e sulla sistemazione dei campi minati. Si trattava delle azioni più intense, più pericolose, compiute allo scoperto di fronte ad un nemico inferocito: gli alleati erano vicini ma i partigiani stavano sempre qualche chilometro più avanti. Infine, alle prime ore del 19 luglio 1944 i partigiani entrarono in città insieme agli alleati americani.[255]

Livorno fu la città italiana in cui le cui truppe alleate restarono più a lungo, complice sia la sua posizione strategica sul Mediterraneo sia le azioni tedesche che, in vista dell'entrata dell'avversario, avevano fatto esplodere centinaia di bombe per rendere inutilizzabili le banchine e tutte le altre strutture portuali. In più, la città era stata trasformata in un autentico tappeto di mine tanto che le truppe alleate dovettero attendere prima di procedere all'occupazione. Al termine del lavoro di sminamento, risultò che i tedeschi avevano piazzato nella zona industriale, e con particolare densità all'interno del porto, ben 18 mila mine, tutte

[254] G. Canali, *Operai, antifascisti e partigiani,* cit., p. 245

[255] A. Petacco, *Livorno in guerra*, cit., p. 321

recuperate durante le prime dieci settimane di lavoro per cui i livornesi collaborarono con gli alleati per riportare la città, sebbene martoriata, a condizioni di vita.[256]

Finalmente, i livornesi sfollati poterono fare il loro ritorno in città.
Quando tornarono, le persone erano attanagliate dalla fame, dalla fatica e dalle ferite, e si ritrovarono in una città distrutta, con le loro case in macerie. Ma nondimeno le strade dissestate venivano percorse da colonne di carretti, vecchi camion sbuffanti, gente carica di pacchi come bestie da soma. Livorno stava per ritornare a pulsare di vita mentre gli sfollati si portavano dietro i loro zaini con qualche manciata di pasta, qualche cartoccio di farina. Le strade erano coperte di detriti, di mattoni spezzati e l'ebra cresceva dappertutto mentre la gente le percorreva, camminando sui sentierini tracciati tra i cumuli di macerie con i volti sereni. Tra il popolo divampava una rinata speranza, mentre le truppe di tutti i continenti guardavano attonite le devastazioni della guerra.[257]

2.4 La memoria traumatica

Come precedentemente affermato, durante la Seconda guerra mondiale si sviluppò una nuova strategia bellica, ovvero il bombardamento delle città e quindi della popolazione nemica, compresi donne, bambini e anziani, che divenne mezzo ordinario e accettato di fare la guerra.[258] Fu anche per questo motivo che la sua tragedia rimase bene impressa nella memoria delle popolazioni europee, con particolar accento al popolo italiano, vittima di bombardamenti sia alleati sia nemici. Gli alleati giustificavano la guerra contro il nazifascismo come una «guerra giusta». E dunque, il fine giustificava i mezzi: le bombe erano, in un certo senso, «liberatrici», emblema della contraddizione di una guerra fatta da «liberatori» con strumenti di morte.[259]

In principio, il ministero dell'aeronautica britannico sosteneva che le regioni industriali del nord Italia costituivano una zona vitale importante, moralmente e materialmente, per la

[256] A. Petacco, *Livorno in guerra*, cit., pp. 321, 322

[257] Ivi, p. 326

[258] G. Gribaudi, *Guerra Totale,* cit., p. 59

[259] M. Ponzani, *Bersagli*, cit., pp. 305-306

strategia di guerra italiana. Vi era dunque la convinzione che colpire le zone industriali non appena l'Italia avesse dichiarato guerra al fianco dei nazisti avrebbe avuto un effetto decisivo.[260] Lo stesso segretario di stato per la guerra, Anthony Eden, scrisse a Churchill nell'agosto del 1940:

> «È mia convinzione che sia di importanza primaria sviluppare la nostra offensiva contro gli italiani nel Mediterraneo via terra, mare e aria. L'Italia è il partner debole dell'Asse e abbiamo più possibilità di buttarla fuori dalla guerra bombardandola rispetto a quante ne abbiamo con la Germania.»[261]

Per questo motivo, le zone industriali e gli obiettivi militari italiani figuravano in maniera predominante tra gli obiettivi della RAF nel 1940 e 1941. Infatti, in una riunione al ministero della Guerra si arrivò alla conclusione che il temperamento emotivo degli italiani faceva sì che attacchi minori potessero ottenere un effetto morale maggiore. La psicologia italiana veniva considerata, basandosi su stereotipi quasi razziali, non adatta alla guerra e di conseguenza i britannici si aspettavano che, a causa dei bombardamenti, si sarebbero sviluppate conseguenze politiche e non soltanto militari: speravano in un cambiamento del regime e l'eliminazione del Paese dal conflitto. La Gran Bretagna puntava infatti sulla convinzione che il panico, insieme ad un uso intelligente della propaganda, avrebbe persuaso i civili italiani che il governo fascista, e non i britannici stessi, fosse responsabile della situazione.[262]

Alla fine del 1942, però, i bombardieri americani presero parte alla campagna aerea, unendo i loro sforzi a quelli della RAF per estendere i bombardamenti a tappeto al sud Italia. Il ministro britannico dell'aeronautica, Archibald Sinclair, fu in grado di assicurare al ministero della Guerra che tutte le città importanti potevano presto essere sottoposte ad attacchi aerei efficaci, e che sarebbe stato possibile sganciare circa 4.000 tonnellate di bombe al mese; ovvero una quantità paragonabile alla media degli attacchi portati sulla Germania nei mesi prima che il nord Italia diventasse obiettivo dei bombardieri pesanti britannici.[263]

[260] C. Baldoli, *I bombardamenti*, cit., p. 38

[261] Ivi, p. 39

[262] Ivi, p. 39, 40

[263] Ivi, p. 40

La decisione degli alleati di colpire la popolazione era stata effettuata con l'intenzione di verificarne la resistenza psicologica.[264] Il "morale" dei civili divenne un obiettivo importante durante gli attacchi, una volta che venne stabilito che l'Italia sarebbe crollata rapidamente sotto i bombardamenti, con la convinzione che questi avrebbero avuto un effetto enorme sul morale di una popolazione trascinata in guerra controvoglia dal proprio regime.[265]

Dunque, vi era la convinzione che i bombardamenti avrebbero persuaso gli italiani a ritirare il loro sostegno al regime e questo, a sua volta, avrebbe portato all'eliminazione dell'Italia dalla guerra. Per convincere gli italiani, le bombe erano spesso precedute o seguite da lanci di volantini che spiegavano, in italiano, il perché dei bombardamenti.[266] Di seguito, ne vengono riportati degli esempi:

> «Noi inglesi, che mai finora fummo in guerra contro di voi, vi mandiamo questo messaggio. […] Non volevamo bombardare voi cittadini perché non siamo in lite con voi. Noi vogliamo soltanto la pace con voi. Ma siamo stati costretti a bombardare la vostra città perché voi permettete ai tedeschi di servirsi del vostro porto.»
>
> «Voi potete mettere fine a questi orrori! Andate al Fascio, strillate e urlate che voi volete la fine di questa guerra. Scrivete sui muri che voi volete la pace. L'Inghilterra vuole la pace con l'Italia ma Mussolini solo intralcia la via della pace.»

Quindi, il contatto con il nemico che si proclamava amico identificava il responsabile in Mussolini e nella sua alleanza con la Germania. Questi messaggi, oltre al tentativo di distruggere il mito di Mussolini, cercavano di far capire alla popolazione che i bombardamenti sulle città andavano accettati come il mezzo più rapido per uscire dalla guerra e dal fascismo, dando consigli su come far finire prima l'incubo delle bombe, esortando gli italiani a protestare contro la guerra e contro le autorità fasciste.[267] Infatti, il successo degli inglesi, e poi degli angloamericani, nella guerra psicologica di propaganda era anche dovuto alla cura con cui essi distinguevano tra "fascisti" e "italiani": il nemico/amico

[264] C. Baldoli, *I bombardamenti*, cit., pp. 40,41

[265] Ivi, p. 38

[266] Ivi, p. 48

[267] Ivi, p. 41

veniva costretto a bombardare i civili a causa di Mussolini, ma non provava alcuna ostilità nei confronti del popolo italiano.[268]

Dopo la caduta del regime il 25 luglio 1943, il nuovo Presidente del Consiglio Badoglio dichiarò che la guerra continuava e, di conseguenza, continuarono i bombardamenti sull'Italia. Tali bombardamenti avvenuti durante i quarantacinque giorni di Badoglio erano infatti ideati, insieme alla propaganda antitedesca, per intensificare la pressione degli italiani sul Presidente del Consiglio e portarlo a chiedere la pace. Con l'8 settembre, quando l'Italia finalmente si arrese, l'opinione di Churchill fu che adesso gli italiani dovevano guadagnarsi la liberazione per espiare le proprie colpe rispetto a un regime che non avevano voluto respingere.[269]

In aggiunta, i britannici avevano la forte convinzione che gli italiani stessero solo aspettando la pace, per cui la loro *intelligence* continuò ad essere dell'idea che, subendo bombardamenti sempre più numerosi e pesanti, gli italiani si sarebbero ribellati contro Badoglio, lasciandolo senza altra scelta che non fosse quella di chiedere un armistizio.
Il ministero della guerra britannico, in un rapporto del sottocomitato della Joint *Intelligence* scriveva:

> «Al momento è probabile che l'opinione pubblica italiana sia in attesa degli eventi per vedere se Badoglio intende fare la pace. L'Italia è talmente demoralizzata che è da escludersi qualsiasi forma di ripresa dello spirito. Se Badoglio non si decide in fretta a fare la pace e se l'ondata di pesanti bombardamenti contro l'Italia continua, è probabile che la protesta popolare sarà tale da costringere il governo italiano perfino a una resa incondizionata.»[270]

Quindi, il morale degli italiani cessò di essere un obiettivo degli angloamericani dopo l'armistizio e l'occupazione tedesca del settembre 1943: nondimeno, i bombardamenti alleati su obiettivi industriali continuarono fino alla fine della guerra, con il solo scopo di distruggerne le capacità produttive, anche se provocarono molte meno vittime.[271]

[268] C. Baldoli, *I bombardamenti*, cit., p. 44

[269] Ivi, p. 46

[270] Ivi, p. 47

[271] Ivi, pp. 47, 48

È possibile affermare che i bombardamenti segnarono una grande catastrofe nazionale che, insieme alle altre eredità della guerra, si è impressa dolorosamente nella memoria individuale e collettiva degli italiani. Una catastrofe, però, sostanzialmente rimossa a livello storiografico,[272] in quanto i bombardamenti aerei della Seconda guerra mondiale andarono incontro a una sorta di rimozione collettiva.[273]

Nei decenni successivi al conflitto si è esitato ad affrontare simili temi per il timore di ritrovarsi in imbarazzo a raccontare, spiegare e, nel caso, condannare distruzioni, stragi e tragici errori generati dalle campagne militari alleate che avevano usufruito ogni legittimo e non criticabile strumento per vincere la guerra contro il nazismo e il fascismo.[274]

Fu solamente negli anni Novanta che si iniziò ad affrontare socialmente il tema della memoria delle violenze di massa, attraverso studi sulle pratiche di commemorazione pubblica: una letteratura piuttosto ampia incominciò a svilupparsi attorno ai rituali celebrativi e ai monumenti di guerra, con un'importante attenzione anche per i memoriali relativi alla Seconda guerra mondiale. Jay Winter, autore di una importante monografia sull'elaborazione del lutto dopo la Grande Guerra, ha parlato in proposito di un "boom della memoria", riferendosi all'incremento e alla disseminazione di pratiche sociali legate alla ricostruzione della memoria sia individuale che di gruppo.[275]

Perciò, alla fine del Novecento si assiste a quel fenomeno denominato *memory boom*, che fu conseguenza del crollo del mondo sovietico e delle crisi delle macro-narrazioni e ideologie che avevano dominato gli anni della guerra fredda: entrarono dunque in crisi le memorie binarie emerse dalla rappresentazione della Seconda guerra mondiale fino a quel momento, che davano un'interpretazione in bianco e nero del conflitto.[276]
Cioè, le forme di commemorazione della Seconda guerra mondiale furono ostacolate a causa del carattere totale di questo conflitto, il coinvolgimento prevalente dei civili e l'annullamento della distinzione tra fronte esterno e interno. Inoltre, la Guerra Fredda, che aveva causato un

[272] M. Gioannini, G. Massobrio (a cura di), *Bombardate*, cit., p. 10

[273] Ivi, p. 24

[274] Ivi, p. 26

[275] Dei 19

[276] G. Gribaudi, *La memoria, i traumi, la storia. La guerra e le catastrofi nel Novecento*, Viella, Roma 2020, p.13

ruolo binario delle superpotenze e dei blocchi di alleanze, e la progressiva globalizzazione dell'economia mutarono il quadro generale.[277] Perciò, fu solo con la fine della Guerra Fredda che si poté ripensare l'immagine pubblica delle azioni di guerra perpetrate dagli Stati Uniti in Italia, e fu concessa la possibilità di una memoria ferita dai bombardamenti degli alleati, ricordando la distruzione da loro apportata.

Quindi, con la caduta dell'universo comunista e delle logiche di schieramento che confermavano le dicotomie, poterono emergere le memorie delle vittime e i traumi da loro subiti,[278] e con le testimonianze (fonti ineludibili per capire la storia, in particolare la storia dei traumi)[279] fu possibile notare che le esperienze delle popolazioni contrastavano profondamente con le precedenti interpretazioni dicotomiche.[280]

Chi non aveva avuto fino ad allora riconoscimento della sua sofferenza, a cui non erano stati lasciati spazi sociali d'ascolto, adesso lo richiedeva e, a volte, lo pretendeva. In questo senso, i processi di rammemorazione furono legati alla richiesta di «rispetto, attenzione, legittimazione» della sofferenza subita,[281] nelle persone emerse la volontà di raccontare l'evento e lasciar traccia del loro vissuto alle generazioni successive[282] dopo che erano state forzate al silenzio per oltre quarant'anni per non contrastare l'amicizia dell'alleato.

In questo senso, è necessario precisare che a causa dei decenni passati nei quali le vittime della guerra furono forzate a non ricordare l'alleato distruttore, dato che la Guerra Fredda era in corso e nell'opinione collettiva doveva essere disegnata l'immagine di un Occidente buono per questioni di alleanze e schieramenti, si è andato a plasmare ciò che gli studiosi chiamano memoria divisa.

Infatti, sebbene fosse necessario non ricordare a livello istituzionale la distruzione apportata dai bombardamenti degli angloamericani, i quali hanno causato la maggior devastazione del Paese, ciò non ha impedito comunque il processo di memoria: le vittime dei bombardamenti,

[277] P. Clemente, F. Dei (a cura di), *Poetiche e politiche del ricordo. Memoria pubblica delle stragi nazifasciste in Toscana*, Carocci Editore, Roma, 2005, p. 20

[278] G. Gribaudi, *La memoria*, cit., p. 14

[279] Ivi, p. 33

[280] Ivi, p. 14

[281] Ibid.

[282] Ivi, p. 31

gli sfollati, non potevano dimenticare ciò che era stato per loro la guerra, ma non si vedevano riconosciuti le loro sofferenze e i loro traumi.

Ad oggi, la memoria divisa si trova al centro di un filone di studi specificamente italiano che si è sviluppato a partire dagli anni '90, riguardante le comunità colpite da eccidi di civili da parte delle truppe di occupazione tedesche nel biennio 1943-1945. In luoghi come Montesole, Sant'Anna di Stazzema o Civitella Val di Chiana, ancora mezzo secolo dopo i fatti, il trauma delle stragi non è stato superato dai sopravvissuti. Le comunità locali raramente hanno avuto giustizia (a causa dell'insabbiamento dei processi avvenuto per ragioni di *Realpolitik* negli anni più intensi della Guerra Fredda), e non hanno potuto integrarsi nelle più ampie narrazioni storiche della Resistenza e della Liberazione.[283]

Allo stesso tempo, come è stato importante il caso di studio sulla memoria traumatica dovuta ai combattimenti partigiani e ai rastrellamenti tedeschi, è quantomeno necessario precisare che la stessa rimozione del trauma è avvenuta anche per le vittime di bombardamenti, per cui si è sviluppata una memoria divisa a livello familiare da parte delle istituzioni che insistevano sul dipingere la buona immagine degli angloamericani, coloro che fino a pochi anni prima avevano distrutto le case, gli ospedali, le scuole, il lavoro (inteso come zona industriale e porto), e tutte le infrastrutture della città - nel caso specifico della città di Livorno.

Infatti, ciò che emerge dalle testimonianze e le accomuna sono le esperienze traumatiche della guerra e la perdita che ne fu conseguenza: la perdita del "luogo", l'improvviso vuoto lasciato dalle morti, la lacerazione nella storia di una vita.[284]

Occorre considerare che la violenza dell'evento colpì gli aspetti principali che fondano la quotidianità: la famiglia, la casa, il lavoro e perciò la vita delle persone. In altre parole, la personalità sociale dei sopravvissuti (sia ai bombardamenti che agli sfollamenti) non poteva più essere la stessa e il luogo di guarigione e ricomposizione sarebbe stato molto lungo e difficile. Probabilmente, sarebbe stato importante integrare attraverso i meccanismi dell'elaborazione del lutto la comunità intera che, stringendosi assieme, avrebbe consentito al riscatto interno di un orizzonte culturale condiviso. Cioè, le difficoltà nel superare i conflitti

[283] F. Dei, *Antropologia culturale*, il Mulino, Bologna, 2012, pp. 266, 267

[284] G. Gribaudi, *La memoria,* cit. p. 42

della memoria sono dipesi anche da una mancata elaborazione del lutto. Perciò, l'assenza di riti funebri, il rifiuto esplicito delle commemorazioni ufficiali prima degli anni Novanta e dell'inserimento della propria tragedia hanno impedito un completo rimarginamento del trauma.[285]

Eppure, come prima menzionato, negli anni '90 finalmente vi fu una grande operazione di riconoscimento pubblico: le narrazioni dei traumi, individuali e collettivi, occupano oggi largo spazio nella memoria pubblica. Infatti, oggi, nascono musei e memoriali, giornate della memoria e del ricordo degli eventi luttuosi. La memoria pubblica si trasferisce dunque nei memoriali, si lega all'esperienza dei soggetti anche quando serve a rievocare un evento collettivo. Sono i nomi, le fotografie delle vittime, le storie individuali, a costituire la trama delle celebrazioni, dei musei e delle opere architettoniche che rimandano eventi storici cruciali.[286]

Le commemorazioni e le celebrazioni degli eventi più drammatici, nonché la costituzione di monumenti, musei o luoghi consacrati alla memoria, sono tra le principali pratiche attraverso cui una comunità cerca di far trascendere nel valore un cattivo passato, collocandolo in una narrazione storica in grado di conferire senso al presente. L'elaborazione del lutto si intreccia spesso, anche molto tempo dopo la fase più intensa delle violenze, con il perseguimento della giustizia: vale a dire con attività istituzionali, sostenute sul piano nazionale o internazionale, volte ad accertare giuridicamente le responsabilità dei colpevoli. Si può dire anzi che il riconoscimento istituzionale (non solo storico e morale) delle responsabilità è una delle condizioni essenziali per il superamento del trauma.[287]

Tali traumi e violenze vengono espresse in chiave emotiva dalle testimonianze dirette dei sopravvissuti all'evento ma, prima di passare alla visione delle testimonianze, è importante precisare che la voce delle vittime non rappresenta in sé la verità ma è una fonte rilevante che, come le altre fonti, deve essere sottoposta a critica.[288]

[285] P. Clemente, F. Dei (a cura di), *Poetiche e politiche del ricordo,* cit., pp. 34, 35

[286] G. Gribaudi, *La memoria,* cit. pp. 14, 15

[287] F. Dei, *Antropologia culturale*, cit., p. 266

[288] Ivi, p. 264

A causa della sua posizione di protagonista degli eventi, il testimone non può parlare degli eventi subiti in modo oggettivo, critico, equilibrato come invece farebbe la storia, che attraverso la critica delle fonti valuta razionalmente l'attendibilità di ricostruzioni diverse e bilancia i diversi punti di vista. Mentre il discorso della storia è rivolto alla ragione e alla ricerca della verità, la testimonianza fa appello al cuore, cioè al coinvolgimento emotivo e all'identificazione empatica. Si tratta di racconti di persone che devono fare i conti con un lacerante e spesso inestinguibile trauma esistenziale, che le ha colpite nel proprio corpo, negli affetti più cari, nei principi di socialità. È necessario sottolineare che non vi è l'intenzione di mettere in discussione la legittimità della testimonianza in sé, ma la sua assolutizzazione nel discorso pubblico sul passato: la testimonianza deve essere sempre accompagnata dalla narrazione storica.[289]

Stabilito questo, adesso è possibile passare al successivo paragrafo, nel quale verranno riportate le testimonianze dirette di chi ha vissuto gli effetti dei bombardamenti in prima persona e, a distanza di quasi cinquant'anni dal momento in cui furono raccolte le testimonianze ancora se ne ricorda in modo straziante.

2.5 28 maggio 1943: Giornata cittadina per la Pace

Come abbiamo già visto, il bombardamento del 28 maggio 1943 è rimasto nella memoria collettiva come il primo bombardamento di Livorno. In realtà, prima di allora, la città aveva già subito alcune incursioni aeree ma i danni erano stati di scarsa entità e dunque archiviati come effetti collaterali dell'entrata in guerra.[290]

Pur essendoci stati altri bombardamenti minori in precedenza, quello del 28 maggio fu devastante: risultarono distrutti circa 180 edifici ed i morti accertati ammontarono in poche ore a 225 (di cui 13 militari) mentre i feriti raggiunsero il numero di 232, numero però

[289] F. Dei, *Antropologia culturale*, cit., p. 265

[290] A. Ajello, "*Era di maggio*", cit., p. 11

destinato a salire dopo poche ore fino a 280 decessi a causa della morte di alcuni ricoverati in ospedale.[291]

Ancora più precisamente, il motivo per cui ad oggi i più anziani della città ricordano il maggio del 1943 come l'incursione più devastante avvenuta su Livorno fu a causa di una bomba che colpì in pieno la parte di strada degli Scali d'Azeglio, sotto la quale si trovavano le cantine (funzionali agli ormeggi delle barche nel fosso) che in quel momento furono allestite come rifugi del centro cittadino. A seguito dell'attacco rimasero sepolte circa cento persone e il loro salvataggio fu impossibile a causa dell'enorme deflagrazione, le cui tracce sono visibili ancora oggi nella parete opposta del fosso, che rese infattibile la rimozione dei corpi.[292] Dato che fu impossibile recuperare le vittime, gli accessi alla cantina furono murati e, ad oggi, molti ancora non hanno un nome, e perciò non sarà più possibile stabilire le identità delle vittime.

Arrigo Petacco ha raccolto la testimonianza del giornalista Giuseppe Isozio nella sua opera "*Livorno in guerra*":

> «Agli Scagli D'Azeglio si presenta il primo terrificante spettacolo. Una bomba ha centrato in pieno il rifugio sistemato nella cantina: il selciato, crollando, ha pressato come una enorme pietra tombale i corpi di uomini e donne, vecchi e bambini, uno scaglione infelice di livornesi cancellati dalla vita e anche dalla morte, perché non si saprà mai il loro numero, l'esatta identità. […] Non furono possibili il recupero e l'identificazione dei corpi martoriati. Le Autorità, al termine di un affannoso lavoro di scavo, ordinarono poi di spargere uno strato di calce sull'agghiacciante sepolcro.»[293]

Fu proprio a seguito di questa incursione che iniziano i piani di sfollamento dalla città.[294]

Sfollare significava molte cose, in *primis* voleva dire dover rinunciare alla propria vita, alla propria quotidianità, significava un peggioramento delle condizioni di vita: gli sfollati potevano portarsi dietro solo pochi oggetti personali.[295] Dover lasciare la propria casa, allontanarsi dal luogo di lavoro, dagli affetti e dalle reti amicali, significava vedere implodere il proprio mondo nel giro di qualche ora. All'angoscia per il futuro si sommava anche il timore,

[291] A. Ajello, "*Era di maggio*", cit., p. 7

[292] Ivi, pp. 13, 14

[293] A. Petacco, *Livorno in guerra,* cit., p. 229

[294] L. Fedi, "*Era di maggio*", cit., p. 7

[295] E. Acciai, *Persecuzione,* cit., p. 76

e quasi la certezza, che le proprietà che si lasciavano incustodite erano destinate ad essere depredate dai ladri che si nascondevano tra chi rimaneva in città.[296] Il tutto fu ancora più drammatico considerando che, come abbiamo già visto, gli sfollati spesso si ritrovarono in contesti economico sociali nei quali venivano tollerati con malumore,[297] oltre che dirigersi verso gli enormi pericoli che rappresentavano i rastrellamenti tedeschi (soprattutto nei paesini di campagna e montagna dell'Italia Centrale, e perciò anche nella Regione Toscana, ovvero i luoghi scelti principalmente dai livornesi come mete dei loro sfollamenti).

Alle vittime mortali si deve dunque sommare il trauma di una espulsione forzata, più o meno lunga, dalla propria città. Vi fu una presa di coscienza, da parte dei cittadini livornesi, che la vita così come loro la conoscevano non poteva più esistere, almeno finché non fosse finito il conflitto. La popolazione era ormai abbandonata a sé stessa.[298]

Di seguito, Enrico Acciai riporta la testimonianza autobiografica di Alfio Dini, che nel dopoguerra diventerà sindaco di Montelupo:

> «Eravamo un gruppo di una quindicina di persone, tutta la mia famiglia e quella di mio cugino. […] Prima che arrivasse il buio, chiedemmo ad un contadino il permesso di sostare sull'aia. […] Lentamente venne il buio e all'orizzonte vedemmo più vive le fiamme degli incendi. Gli ultimi riverberi di luce marcavano di più la coltre di fumo che avvolgeva la città. […] Seduto a terra con le mani intorno ai ginocchi, spalla a spalla con mio padre guardavo lontano nel buio, verso la nostra città. Mi chiesi quando l'avrei rivista e pensai alle cose che lasciavo: il lavoro, gli amici, la casa semidistrutta, le mie poche cose, i miei libri. Una grande tristezza mi pervase; vinto dalla commozione, protetto dal buio, lasciai che il groppo che ormai mi serrava la gola si sciogliesse e liberasse le lacrime che copiose e in silenzio, mi scesero giù per le guance. […] Ero fiaccato da quei terribili eventi contro cui nulla potevo e da cui dovevo fuggire, fuggire lontano, non importava dove, né con cosa.»[299]

Questo breve estratto ci dimostra l'instabilità e la paura che comportava allontanarsi dalla propria realtà, sfollare andando incontro all'ignoto. Questi momenti traumatici sono rimasti ben impressi nella memoria di coloro che sono stati costretti a viverli.

[296] E. Acciai, *Una città*, cit., p. 49

[297] Id., *Persecuzione,* cit., p. 76

[298] Id., *Una città*, cit., p. 51

[299] Ivi, pp. 74, 75

Oltre alla paura di spostarsi verso luoghi inospitali e senza certezze, sperando nella salvezza, gli sfollati non sapevano quando sarebbero tornati, se sarebbero tornati, e che situazione li avrebbe attesi al loro rientro. Particolarmente, la provincia di Livorno presentava un panorama sconfortante, era una città ferita in profondità, in alcune zone letteralmente rasa al suolo. Lo sfollamento, le privazioni patite, le violenze viste o subite, avevano reso più difficile una convivenza civile: la ricostruzione fisica sarebbe stata affiancata da una vera e propria ricostruzione morale. La distruzione della città s'impresse nelle memorie di chi tornava.[300] Le distruzioni, sommate allo sfollamento e alla perdita di migliaia di vite, avevano provocato ferite che avrebbero tardato anni prima di rimarginarsi completamente.[301]

Ponendo nuovamente lo sguardo sulle città rese obiettivi dei bombardamenti, e nel caso di studio di questa tesi Livorno, come precedentemente affermato, la strategia militare perpetuata durante la Seconda guerra mondiale di colpire bersagli civili era infatti perseguita per vincere, ed anche nel caso italiano la deliberata scelta degli alleati di colpire i centri urbani era stata attuata similmente, cercando di sfruttare il panico tra la popolazione civile, con la convinzione che fosse possibile rovesciare il senso di rabbia della gente nella volontà di resistere contro i tedeschi e che, da parte degli italiani, fosse possibile la scelta di prendere parte attiva alla propria liberazione, dunque redimersi dal passato fascista. In realtà, i bombardamenti a tappetto suscitarono in ogni caso una risposta diversa, non sempre ci fu una chiara opposizione al regime, anzi, alle volte portarono la popolazione civile a individuare il nemico nell'alleato.

Michela Ponzani riporta la lettera scritta da una donna, Luisa C. di Città di Castello indirizzata a Dino C., appartenente all'88 Legione Gnr di Livorno:

> «Ai Liberatori. Maledetto sia chi li vuole, questi assassini. […] Quelli che non sono scappati, disertori e infami, non vedono come martirizzano le nostre città, i nostri bambini, le nostre case?»[302]

[300] E. Acciai, *Una città*, cit., p. 158

[301] Ivi, p. 148

[302] Ivi, p. 294

Oppure, come scrive Gina B. in una lettera indirizzata alla sorella il 31 marzo 1944:

> «Tutti, tutti sono imperdonabili, inglesi, americani, tedeschi, italiani: ognuno è colpevole di questo cataclisma»[303]

Mario G. racconta la sua esperienza durante il bombardamento del 28 giugno 1943, denunciando la giustizia degli alleati come un vero attacco di terrorismo:

> «Il 28 giugno mi trovavo in piazza Cavour verso le undici, le undici e mezzo […] quando arrivarono gli americani. […] Scappammo tutti. […] Erano bombardamenti terroristici, penso, perché di obiettivi strategici nel centro della città non so cosa ci fosse! Al cimitero i cadaveri che venivano raccolti dalle macerie non erano immediatamente sepolti, ma lasciati esposti qualche giorno perché i familiari potessero identificarli. Nella stanza mortuaria ci saranno stati una quarantina di cadaveri, uno sopra l'altro come le patate.»[304]

Come possiamo notare dalle reazioni della popolazione civile, questa, più che mostrarsi in linea alla posizione nettamente antifascista, si schierava ad una condanna generale della guerra ed al rifiuto di qualsiasi scelta politica che impegnava a schierarsi e a combattere.[305] Soprattutto, nella memoria della popolazione civile che fu costretta a vivere quegli eventi, rimase forte il trauma e l'astio verso i bombardieri che, anche se alleati, avevano distrutto la loro città e la loro vita.

Arrivati a questo punto dello studio, si rende necessario scendere in modo più dettagliato sulla giornata del 28 maggio 1943 - giornata che più di tutte è rimasta impressa nella memoria cittadina a causa delle bombe che, per la prima volta, cadevano dal cielo mirando ad aree centrali della città nelle quali vivevano la loro quotidianità i cittadini civili, invece che ad obiettivi militari ed industriali.

Prima di riportare le testimonianze dirette di coloro che hanno vissuto in prima persona quegli eventi traumatici, anche se precedentemente affermato, è importante sottolineare che nell'immediato dopoguerra, piuttosto che costruire una memoria pubblica del conflitto, venne preferito l'oblio. La denuncia dei massacri aerei avrebbe infatti rischiato di mettere in crisi i rapporti con gli alleati angloamericani. Per questo, il mancato ricordo condividibile

[303] E. Acciai, *Una città*, cit., p. 295

[304] Ivi, p. 288

[305] Ivi, p. 299

socialmente dei bombardamenti e delle distruzioni del tessuto urbano della città di Livorno può quindi essere letto anche come esempio tipico di quanto la costruzione della memoria pubblica di guerra è stata un'operazione di riscrittura del passato funzionale all'anestetizzazione dei traumi.[306] Solo alla fine del XX secolo, e agli inizi del nostro nuovo secolo, emerge la volontà di riconoscere il trauma vissuto in quegli anni e si iniziano a raccogliere le testimonianze di persone ormai anziane ma che ricordano ancora molto bene gli eventi avvenuti.

Avendo aspettato quasi cinquant'anni, però, per concedere la possibilità di far esprimere le vittime civili sopravvissute alla devastazione dei bombardamenti, molta memoria storica è andata perduta a causa dell'età e della conseguente morte naturale. I loro ricordi e le loro memorie sono una grave perdita alla quale non sarà più possibile provi rimedio. Infatti, anche se in alcuni casi i testimoni dei bombardamenti hanno tramandato all'interno del nucleo famigliare l'esperienza e la sofferenza di essere sopravvissuti alla guerra aerea, i racconti riportati dai loro figli non saranno mai autentici come di chi ha vissuto in prima persona il bombardamento.

Allo stesso tempo, è anche vero che circa la trasmissione intergenerazionale, occorre citare la modalità di memoria per immagini-lampo (*flashbulb memory*) fortemente cariche di emozioni che strutturano la narrazione stessa come una sequenza visuale e che richiamano in modo diretto l'esperienza traumatica vissuta. Queste sono le principali responsabili della trasmissione del trauma come evento significativo e, le generazioni successive che non hanno vissuto l'evento assorbono comunque le emozioni legate alle immagini, fin quasi a credere di averle vissute veramente. In questo senso, molti informatori di seconda generazione parlano in prima persona, o comunque con il tono di testimoni diretti, per cui testimoni e non sembrano uniti da una memoria emozionale che ha un denominatore comune: il significato emotivo dell'evento.[307]

Nonostante ciò, però, è fondamentale tener presente che, per quanto le seconde generazioni possano aver interiorizzato la trasmissione della memoria basandosi sull'emotività dell'evento e perciò una sorta di affinità dei sentimenti, del dolore e del trauma emotivo, per

[306] M. Ponzani, *Bersagli,* cit., p. 299

[307] P. Clemente, F. Dei (a cura di), *Poetiche e politiche del ricordo,* cit., pp. 33, 34

cui anche le testimonianze delle seconde generazioni hanno aiutato a costruire quella memoria pubblica che era stata repressa fin dal secondo dopoguerra, è comunque da sottolineare il fatto che nella trasmissione orale da persona a persona parte delle sofferenze, dei tormenti, del trauma e più in generale dei dettagli realistici possono essere andati perduti.

Inoltre, in altri casi, invece, il ricordo dell'avvenimento poteva essere talmente devastante che molte vittime dell'evento bellico non sono riuscite a tornare indietro con i loro ricordi, preferendo un oblio totale perpetrato anche dalla società stessa negli anni a venire, per cui la loro memoria storica non fu mai tramandata né ai famigliari né alla società.

Ad oggi, ormai, sono pochi i sopravvissuti che possono raccontarci in prima persona le loro esperienze; infatti, tutte le testimonianze riportate di seguito sono state raccolte nel 2003 e riportate nel testo "*Era di maggio*" in collaborazione con il Comune di Livorno e l'Istituto storico della resistenza e della società contemporanea nella provincia di Livorno (ISTORECO).

Di seguito, Ennio F. descrive la sua esperienza durante il bombardamento del 28 maggio 1943, quando una bomba colpì in pieno la sua casa ed egli sopravvisse per miracolo:

> «Avevo 7 anni nel 1940, quando il governo Mussolini dichiarò guerra. I miei genitori, assieme ai vicini di casa decisero di costruire uno dei tanti rifugi casalinghi privati definiti "paraschegge" per la loro consistenza: "meglio morire all'istante nel paraschegge, se questo viene centrato in pieno da una bomba, piuttosto che una morte lenta, magari feriti, per soffocamento sotto le macerie di casa o di un rifugio qualificato".
> Il luogo prescelto per costruirlo fu il giardino di casa dei nostri vicini, […] luogo spazioso, sufficientemente distanziato da costruzioni che potevano crollare addosso e determinante perché circondato da edifici (la chiesa di Sant'Andrea, il ricovero G. Pascoli, l'Istituto S. Margherita, il vescovado, il seminario) contrassegnati da grandi croce bianche dipinte sui tetti per indicare ai piloti degli aerei incursori, secondo le convenzioni di guerra, edifici civili e religiosi pubblici, quindi bersagli da non colpire.[…]
> Il mattino del 28 maggio, mia madre incinta, io e le mie sorelline di 7 e 2 anni eravamo dai miei nonni. Circolavano voci che nella mattinata si sarebbe svolta una simulazione di attacco aereo […] La gente, però, non prendeva troppo sul serio queste simulazioni perché circolava la voce che Livorno non avrebbe subito bombardamenti aerei per diversi motivi: […] voci parlavano di accordi fra i Ciano e amici influenti inglesi per evitare distruzioni della città. Altre ancora parlavano degli stretti rapporti del passato tra i livornesi e gli inglesi, dato che i loro cimiteri erano presenti in città. […] Verso le 11:00 le sirene ululavano: […] si sentirono i primi sibili e poi schianti di bombe che esplodevano. Cominciava l'inferno. […] Ovunque era il caos. Richiami angosciosi

> di gente che si cercava, fuggi fuggi alla ricerca dei rifugi. Urli isterici di paura. Al susseguirsi delle esplosioni i vetri delle finestre andavano in frantumi. […] Il sole cominciò a oscurarsi; la gola cominciò a stringersi, gli occhi a lacrimare. Approfittammo della pausa fra la prima e la seconda ondata del bombardamento e raggiungemmo la casa dei nostri vicini, da lì saremmo arrivati al rifugio. Entrammo in casa. Un aereo si abbassò verso di noi. Sentii un sibilo, poi una forte pressione sul corpo; il buio e il silenzio assoluto mi avvolsero. Per quanto tempo non so! Una bomba aveva colpito il fianco destro della casa, seppellendoci sotto le macerie dei piani superiori. Le travi del pavimento sovrastante si inclinarono senza spezzarsi, proteggendoci dal cumulo delle macerie. […] Tutti eravamo sanguinanti per le ferite, ma salvi. […] Il rifugio era stato colpito in pieno.»[308]

Vilma C, all'epoca una bambina, racconta, ancora ferita ed in modo sgrammaticato, il trauma subito nell'attacco del 28 maggio 1943, quando rimase seppellita 24 ore sotto le macerie del rifugio:

> «Avevo nove anni, ero una bimba! Alle 11:20 suonò l'allarme, era una settimana che suonava tutti i giorni alla stessa ora e poi, dopo un po', suonava il contro-allarme. Quel giorno la gente non andò tutta nei rifugi […] ma quelli che restarono in casa morirono tutti. Si scappò nel rifugio in Piazza della Repubblica sotto un palazzo di cinque piani. […] Le bombe caddero anche su questo palazzo e lo rasero al suolo. C'è morto un centinaio di persone. Si rimase vivi una quindicina di persone. Le macerie cascarono su una trave e noi che eravamo lì sotto ci salvammo. Ci si stette 24 ore, fino all'indomani a mezzogiorno. […] Mia sorella era incinta di nove mesi: […] la pancia le si schiacciò e le morì il figlio in corpo. […] Nel bombardamento avevo perso le ciabatte, perché non avevo le scarpe e andai a piedi, scalza, con tutti i vetri delle bombe che c'erano in terra. […] Io ho la claustrofobia per il fatto di essere stata 24 ore sotto le macerie.
>
> Mi auguro che non succeda più la guerra, mettano fuori le bandiere della Pace. Pace perché la guerra è la distruzione del mondo: chi non ci muore rimane colpito ugualmente, campa ma non è più la persona di prima. Io non ci sono morta, ma non sono più la stessa.» [309]

Con la testimonianza di Enzo D. viene riportata l'esperienza personale di un uomo adulto durante il bombardamento del 28 maggio 1943 e, nonostante l'età, trapela la stessa paura e terrore delle testimonianze di chi all'epoca era solo un bambino, ad attestare il fatto che il

[308] Nel documento: «*Era di maggio*», cfr., pp. 17-18

[309] Ivi, p. 23

bombardamento è stata un'esperienza traumatica per ogni singolo cittadino della città di Livorno, senza distinzione di classe, sesso o età:

> «Ero impiegato in Comune […] Alle undici suonò la sirena. A quei tempi non me la prendevo, misi a posto tutto, tutte le carte nel cassetto, poi uscii in Piazza Grande, davanti al Municipio. Si cominciò a sentir piover giù boati, non si stava nemmeno ritti. […] C'era un rifugio vicino però era pieno stivato e io non c'entravo. Scappai allora verso un palazzone di quattro piani […] e andai negli scantinati. Lì c'era pieno di gente che vi si era rifugiata e stetti lì a sopportare. […] Passata la buriana, dopo un paio di ore buone, uscii per andare a casa dalla mia mamma. Iniziai a vedere cosa era successo, cumuli di macerie in mezzo alla piazza, case buttate giù, fino a che arrivai dove abitavo io: […] davanti a casa mia tre case erano state buttate giù e due di fianco, la mia povera mamma era miracolosamente scampata […] ed io mi misi a piangere come un bambino.»[310]

Anche Ugo M., già adulto, racconta lo stesso evento traumatico vissuto il 28 maggio 1943 introducendo un dettaglio interessante; infatti, testimonia la propaganda alleata di rilasciare volantini al fine di esortare la popolazione a rivoltarsi contro il regime fascista:

> «Nel 1943 avevo già 36 anni […] abitavo insieme a mia moglie e mia figlia. […] Il 28 maggio del 1943 mi trovavo a lavorare nella fabbrica quando iniziarono a rombare il rumore degli aerei. Mi ricordo uno spavento terribile, tutti iniziarono a scappare, eravamo 70 operai. Suonò l'allarme e lo stabilimento si rovinò anche se per fortuna non venne totalmente distrutto. […] Scappai con un amico in un pagliaio e aspettammo la fine dei bombardamenti. Quando il rombo degli aerei cessò, iniziai a correre come un fulmine verso il mio quartiere per andare a cercare mia moglie e mia figlia. […] Alla fine del bombardamento, dagli aerei furono inviati dei volantini alla popolazione, io lo presi e c'era scritto questo messaggio: il 28 giugno ritorneremo.»[311]

Nella raccolta di queste testimonianze si evince il dolore e le enormi violenze di quegli anni di guerra, gli stenti che vivevano ancora in loro ed erano state trasmesse ai più giovani, lasciandoli eredi non dell'odio ma della scelta per la pace.

Bombardati da tutti, francesi, inglesi, americani, tedeschi, questa generazione di livornesi aveva in odio soprattutto la guerra e non distingueva buoni e cattivi, «guerra giusta» o meno.

[310] Nel documento: «*Era di maggio*», cfr., p. 19

[311] Ivi, pp. 21, 22

Dalla memoria doveva nascere un'altra storia rispetto a quella terribile cui erano sopravvissuti; l'obiettivo da perseguire doveva essere mai più la guerra, sempre il lavoro per la pace.[312]

La città di Livorno ha scelto di ricordare nella data del 28 maggio le vittime di tutti i bombardamenti proclamandola Giornata cittadina per la Pace,[313] per cui venne istituito un monumento-simbolo nella cantina colpita sugli Scagli d'Azeglio, nella quale persero la vita più di cento persone. Ad oggi, su questa vi è una targa incisa con un messaggio di pace:

> «Il 28 maggio del 1943 un numero imprecisato di civili rimasero uccisi in queste cantine dove avevano cercato rifugio dai bombardamenti della città. La gente di Livorno li ricorda insieme alle vittime di tutte le guerre e rinnova il suo impegno di allora per la costruzione di un mondo più giusto: un mondo di pace.»

[312] A. Ajello, "*Era di maggio*", cit., p.12

[313] Ivi, p. 16

Capitolo 3: Progetto di lezione

In questo ultimo capitolo della tesi, viene esposto un progetto di lezione destinato ad una classe di quinta superiore sulle tematiche dei bombardamenti di Livorno, dei conseguenti sfollamenti e della memoria traumatica.

Viene quindi presentata la finalità della lezione e sono sottolineati i metodi didattici scelti per elaborare l'insegnamento.

Si costruisce dunque la struttura del progetto di lezione che, oltre a soffermarsi doverosamente sulle spiegazioni frontali, promuove anche la partecipazione attiva degli alunni.

Infine, gli argomenti affrontati a lezione vengono espansi in una attività per la classe elaborata al fine di rendere gli studenti più coinvolti nella propria storia locale, grazie alla quale sono poi in grado di ricostruire un contesto dello scenario bellico accurato. Tale progetto coinvolge la testimonianza diretta dei sopravvissuti ai bombardamenti e termina lungo un percorso attorno alla città, alla scoperta del passato che la circonda e caratterizza. Al termine di ciò, si incoraggia la classe alla riflessione sulle motivazioni per cui è stato studiato tale argomento e proposto anche in chiave di progetto, passando poi ad un dibattito circa quanto appreso – che non si limita a conoscenze prettamente teoriche ma anche al ricordo dell'esperienza organizzata che va ad arricchire la cultura stessa degli studenti; i quali vengono formati in quanto cittadini del domani.

3.1 Finalità della lezione

Prima di procedere ad elencare in modo dettagliato le finalità della lezione che presto verrà presentata, è necessario inquadrare il contesto generale nel quale verrà poi introdotta la lezione stessa. Come prima cosa, è importante che l'insegnante abbia stabilito un calendario annuale delle lezioni da seguire: ovvero, dovrà definire i nuclei fondanti della materia circa quali argomenti affrontare nelle diverse classi, differenziando per età e, soprattutto, per indicazioni ministeriali. Ogni nucleo tematico dovrà essere suddiviso in una unità didattica coerente e per ogni argomento relativo all'unità didattica verrà analizzato il suo contenuto.

Chiaramente, i nuclei tematici verranno delineati in modo accurato a ciò che le Indicazioni Nazionali stabiliscono come argomenti imprescindibili da insegnare agli studenti per il completamento del percorso di studi, al fine di plasmare la loro conoscenza e di modellare le loro competenze per renderli abili di sapersi muovere nella disciplina della Storia.
Nel primo capitolo sono state evidenziate le indicazioni riguardo alla Storia del Novecento (argomento su cui verte la lezione ideata per questa tesi), perciò adesso ne verrà citato solo un piccolo estratto:

> «L'ultimo anno è dedicato allo studio dell'epoca contemporanea. […] Nella costruzione dei percorsi didattici non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei tematici: […] la Seconda guerra mondiale; l'Italia dal Fascismo alla Resistenza […]. Particolare cura sarà dedicata a trattare in maniera interdisciplinare, in relazione agli altri insegnamenti, temi cruciali per la cultura europea»[314]

In base a quanto definito dalle Indicazioni Nazionali, è dunque necessario che il docente pianifichi una programmazione annuale prima dell'inizio dell'anno scolastico, in cui delinea i nuclei tematici, le unità didattiche ed i contenuti che vuole affrontare in classe – definendo la sua programmazione in base alle ore date a disposizione, tenendo presente possibili imprevisti quali gite, ponti, festività, e l'insegnamento dell'Educazione Civica.

Di seguito, viene riportato un esempio della programmazione del docente basandosi sul caso di studio affrontato nella tesi:

NUCLEO TEMATICO: la SECONDA GUERRA MONDIALE
9 ore di lezione – un mese e mezzo di lezione
UD1 – Prima fase della guerra (1939-1942) **CONTENUTI:** - Invasione della Polonia - I nazisti in Francia - L'entrata in guerra dell'Italia fascista – guerra in Africa - Attacco all'Unione Sovietica - Pearl Harbor – entrata in guerra degli Stati Uniti – fronte sul Pacifico **(4 ore di lezione)**

[314] Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, "*Decreto 7 ottobre 2010"*, cit., pp. 304 Indicazioni nazionali-testo integrale-GU 2010.pdf [ultima consultazione, 12/01/2024]

UD2 – Seconda fase della guerra (1943 -1945) **CONTENUNTI:** - Guerra ai civili - 1943: caduta del fascismo - 8 settembre: armistizio – nascita della Repubblica Sociale Italiana - Resistenza Italiana - Sbarco in Normandia – conclusione della guerra sul fronte europeo - Bomba atomica – fine della Seconda guerra mondiale **(5 ore di lezione)**
PERCORSO EDUCATIVO: Livorno bombardata→ incontro con testimonianze/ ripercorrere i passi - gita al memoriale della città. **(una intera mattinata concordata con i colleghi docenti)**

Definendo uno schema preciso degli argomenti da affrontare in classe, l'insegnante avrà dunque ben presente la linea logica da seguire durante l'anno scolastico; per cui saprà stabilire il tempo necessario ad affrontare ogni argomento senza incorrere nel rischio di non finire il programma, soprattutto circa i nuclei tematici definiti obbligatori da parte del Ministero, e dunque delineati all'interno delle Indicazioni Nazionali.

Quindi è stata sviluppata la scheda di lavoro didattico presentata, in quanto questo elaborato vuol esporre una simulazione di lezione pianificata sulla Storia contemporanea; dunque, destinata ad una classe di quinta superiore nella città di Livorno. L'argomento di studio verterà sui bombardamenti della città labronica e le conseguenze drammatiche che questi portarono, affrontando anche la questione della memoria dei sopravvissuti.

La finalità della lezione diventa non solo la trasmissione dei contenuti ma principalmente spingere gli studenti a riflettere e ragionare su quanto accaduto, riuscendo a porre gli strumenti adatti alla loro comprensione e aiutandoli a sviluppare le competenze necessarie per elaborare un proprio pensiero critico riguardo alla Storia che ha colpito la loro città.

In base a questo, si rendono necessari i metodi didattici affrontati nel primo capitolo.

Come già presentato, quindi, gli studenti (in questo caso diciottenni) che si approcciano a degli eventi storicamente lontani da loro – questa tesi prende in considerazione le questioni della Seconda guerra mondiale e, più specificatamente i bombardamenti del 1943, dunque avvenimenti accaduti ben ottantuno anni fa – è possibile che si sentano distanti, e dunque appaiano disinteressati e annoiati alla materia. Per questo, è importante che l'insegnante

riesca a catturare la loro attenzione, a coinvolgerli sull'argomento e renderli partecipi di un passato che riguarda anche loro. Per fare ciò, è fondamentale che il docente utilizzi un metodo d'insegnamento induttivo: ovvero, che sappia scegliere un caso particolare della storia locale, riuscendo a cogliere l'attenzione dei suoi alunni, i quali dovrebbero sentirsi partecipi dell'evento storico perché spinti dalla loro capacità di saper identificarlo all'interno del loro luogo di cittadinanza (e dunque che potrebbe coinvolgerli anche a livello emotivo). Stabilito questo punto di partenza, quindi avendo affrontato la storia locale, l'insegnante dovrà poi portare la lezione su un altro livello: ovvero, fino ad arrivare al caso generale di studio, che in questo caso tratta il secondo conflitto mondiale.

Nel caso specifico della lezione presentato in questa tesi, il docente dovrà cogliere l'interesse degli studenti nominando i bombardamenti della loro città, Livorno, mostrando loro la devastazione in cui essa riversava e gli eventi traumatici che i loro concittadini hanno dovuto subire (cittadini che gli studenti potrebbero riconoscere nei loro stessi nonni); perciò, i ragazzi si potrebbero sentire coinvolti, guardando coi loro stessi occhi il passato che ad oggi ancora contorna la città, un passato che – seppur sbiadito – è rimasto presente sui muri, nelle strade e nei memoriali accanto ai quali, ad oggi, potrebbero passare invano allo sguardo generale ma che, se vi è prestata la giusta attenzione, dimostra l'inevitabile passato traumatico. Tutto ciò, ovvero partire dai bombardamenti di Livorno, sarà poi necessario al fine di esporre il tema della Seconda guerra mondiale.

Per quanto efficace sia il metodo induttivo, si ritiene comunque importante evidenziare un contesto generale del caso bellico, ovvero come le potenze europee siano arrivate ad una scelta tanto estrema come quella della guerra (questione che verrà certamente affrontata nelle lezioni precedenti, ovvero la formazione delle dittature in Europa, la creazione delle alleanze), attorno al quale gli studenti potranno costruire le loro conoscenze, che li aiuteranno poi a comprendere il perché certi eventi siano accaduti e, soprattutto, diano loro le competenze necessarie per capire il progetto stesso della lezione.

Inoltre, accanto al metodo induttivo, si sottolinea anche l'efficacia del metodo regressivo.

Anche in questo caso, l'impostazione della lezione viene basata partendo dagli eventi di realtà quotidiana, andando poi a ritroso verso il passato: il docente, perciò, deve riuscire ad organizzare il suo lavoro d'insegnamento analizzando la condizione di partenza dello studente, ovvero il suo presente e ciò che avviene nel suo vissuto quotidiano (ad esempio, le

notizie appena annunciate di cui tutti parlano in televisione e sui social media), tramite cui il docente dovrà essere in grado – oltre che evidenziare il significato di tale evento – anche di ricostruire un significato nel passato, creando per lo studente un contesto storico nel quale poter elaborare le motivazioni che hanno contribuito e portato alla conclusione avvenuta del tale episodio. In questo modo, gli alunni potranno comprendere gli eventi passati in modo più concreto, dato che sapranno farne riferimento riuscendo a legarli alla loro esperienza quotidiana, a ciò che leggono su internet: in base a questo, è importante che l'insegnante sappia fornire ai suoi studenti i giusti strumenti online, in modo tale da renderli in grado di saper scindere le fonti, e dunque di sapere a quali siti potersi affidare al fine di ricevere le notizie più corrette.

Perciò, tornando all'argomento di lezione che si vuol affrontare in questa tesi, è possibile affermare che, a questo riguardo, oggi le informazioni generali che si trovano su internet relativi ad eventi di quotidianità vertono verso le questioni della guerra in Ucraina, oppure della guerra tra Palestina e Israele – di cui questa tesi non entrerà nel merito –. Ebbene, tali notizie vengono considerate eventi di cronaca importanti ai fini del caso di lezione proposto: infatti, il docente potrebbe utilizzare un evento di cronaca, quale il bombardamento su una città ucraina o sulla Striscia di Gaza, e indurre gli studenti a riflettere sulle conseguenze che questo possa aver causato sia alla zona colpita che, soprattutto, alle persone sopravvissute a tale atrocità. Invogliando una conversazione sulle notizie odierne, gli studenti saranno più partecipi e coinvolti e, in questo modo, sarà più facile spostare la loro attenzione e il loro interesse sui bombardamenti avvenuti circa ottanta anni prima nella loro stessa nazione durante la Seconda guerra mondiale.

Pertanto, sia il metodo didattico induttivo che il metodo regressivo portano a catturare l'interesse dello studente verso ad un passato storico. Soprattutto, ciò che rende gli alunni particolarmente coinvolti all'interno della lezione proposta può essere anche la sfera emotiva sulla quale si sviluppa la questione storica, promossa anche grazie all'utilizzo di immagini e all'ascolto delle testimonianze che rendono reali gli eventi raccontati sulle pagine dei testi scolastici.
La scelta delle fonti e le altre attività didattiche verranno discusse in seguito.

Per concludere, dunque, è necessario precisare che la finalità di questa lezione vuol portare gli studenti ad un apprendimento della loro realtà storica, del passato che ha coinvolto

direttamente la loro città e i loro concittadini, in modo tale da riuscire a presentare un quadro storico emotivamente interessante anche della Seconda guerra mondiale stessa. Gli studenti, attraverso il corretto utilizzo delle fonti e delle conoscenze teoriche, potranno essere in grado di contestualizzare gli eventi incisivi e duraturi avvenuti negli anni '40 del Novecento, che hanno ribaltato per sempre le condizioni politiche, sociali ed economiche dal secondo dopoguerra in poi.

3.2 Struttura della lezione

Come è già stato ampiamente presentato, il tema della simulazione di lezione che viene affrontato in questa tesi tratta la spiegazione della Seconda guerra mondiale e, più specificamente, la guerra aerea che questa comportò.

Partendo da un evento locale, geograficamente vicino alla classe presa in considerazione (ovvero una quinta liceo su territorio livornese), viene dunque proposto il tema dei bombardamenti sulla loro città, con particolare attenzione ai bombardamenti avvenuti nel 28 maggio 1943. Viene quindi mostrato che questa data è stata ed è – sebben in misura più contenuta – ancora particolarmente incisiva nella memoria storica cittadina, visto che ha segnato un momento spartiacque nella vita delle persone. Dall'entrata in guerra dell'Italia, la città di Livorno è sempre stata considerata un obiettivo strategico da colpire a causa dell'importanza del porto e delle altre attività industriali. In quel momento, con il bombardamento del 1943, viene però determinato un nuovo obiettivo sulla città: per cui, oltre che un bersaglio militare, Livorno diventa anche un centro cittadino colpito, e dunque la sua popolazione viene ferita e devastata dai bombardamenti. Gli alleati (non ancora considerati tali) mirano al centro cittadino di Livorno sperando di sollevare una rivolta italiana contro il regime fascista che li aveva trascinati in guerra, facendo cadere dal cielo oltre che le bombe anche volantini di propaganda a tale scopo. Eppure, colpendo case, ospedali, rifugi civili e altre zone non militari, i bombardieri non ottengono il risultato sperato: i cittadini iniziano a scappare da Livorno, abbandonando la loro realtà quotidiana, andando alla ricerca di un posto sicuro in campagna. Gli sfollati, però, scopriranno ben presto che, oltre alle sofferenze già subite a causa dei bombardamenti, dovranno ora affrontare la fame, il freddo e i pericoli che si verificano in questo momento storico.

Infine, la lezione si sposta verso la presentazione della memoria traumatica delle vittime dei bombardamenti e – data una piccola introduzione circa l'oblio obbligato da parte delle istituzioni nei confronti dei traumi vissuti durante la guerra, inflitti da coloro che in quel momento storico dovevano essere considerati alleati – si pone l'accento sul messaggio di pace da loro professato, che la città di Livorno ha ben accolto istituendo un memoriale sia per ricordare gli eventi del passato sia per sperare che una situazione simile non accada mai più e che si costruirà un mondo di pace.

Data questa breve presentazione riguardo ai contenuti della lezione, adesso verrà illustrata come sarà strutturata tale lezione, usufruendo di fonti e strumenti utili a sviluppare un apprendimento attivo degli studenti, quali interazioni con le immagini e attività laboratoriali, senza però tralasciare la spiegazione frontale.

L'insegnante si serve di slide PowerPoint e, per introdurre la lezione dal titolo: *"La guerra aerea su Livorno"*, viene mostrata un'immagine del centro cittadino distrutto durante i bombardamenti della Seconda guerra mondiale, accanto alla quale viene messa a confronto una foto recente della stessa piazza, evidenziando quindi le differenze tra ieri e oggi.
Di seguito è riportato l'esempio:

Tramite l'utilizzo di questa immagine, si cerca di catturare l'attenzione degli studenti che si dovrebbero sentire più coinvolti nell'evento storico presentato, data la visione della principale piazza cittadina bombardata, piazza nella quale (molto probabilmente) i ragazzi passeggiano nel loro tempo libero, specialmente nel finesettimana, perlustrando i negozi delle grandi catene. Mostrando quindi un luogo di loro conoscenza che vivono quotidianamente, si vuol catturare l'interesse degli alunni che, a principio della lezione, potrebbero domandarsi cosa abbia causato una simile devastazione sul loro centro cittadino. Infatti, l'insegnante può accogliere le domande dei suoi studenti perplessi e, a sua volta, può spingerli a riflettere su ciò che stanno vedendo, ponendo una domanda specifica: «*Secondo voi, cosa è successo qui?*».
Dopo aver ascoltato le risposte dei suoi studenti (non obbligatoriamente corrette) può finalmente addentrarsi nella sua lezione.

A questo punto, infatti, avendo catturato l'attenzione degli studenti, la lezione può entrare nei meriti della questione.

Per quanto necessario sia un metodo didattico attivo, ovvero far lavorare gli studenti direttamente con le fonti e gli strumenti al fine della loro educazione, non è comunque da tralasciare l'importanza della spiegazione frontale. Infatti, dopo aver introdotto il tema della lezione con una discussione coinvolgente, adesso è necessario che l'insegnante detta le nozioni trasmissive utili per creare un contesto storico agli avvenimenti.

Come già specificato precedentemente, il nucleo tematico della lezione presentata non consiste in una singola ora, bensì viene sviluppata in più di un mese di lavoro; per cui, a questo punto della spiegazione saranno ovviamente già state esposte le dittature in Europa, l'avanzata nazista verso gli altri Paesi, l'entrata in guerra dell'Italia e la fine del 1942, con l'affacciarsi degli Stati Uniti sullo scenario bellico.
La seguente lezione, difatti, tratta della seconda unità didattica ideata, più precisamente la seconda fase della guerra.

Perciò, l'esposizione delle nozioni teoriche verte ad inquadrare il contesto generale dello scenario bellico nel 1943, in modo tale da creare una base conoscitiva di partenza sulla quale gli studenti possano poi sviluppare le loro future competenze.
A questo riguardo, ciò su cui l'insegnante si sofferma in questa lezione, sono i temi della guerra mossa contro i cittadini civili.

Come primo punto, vengono riprese le fila del discorso circa la spiegazione precedente: Germania e Regno Unito avevano aperto un nuovo metodo di combattimento che avrebbe coinvolto non più esclusivamente i militari ma anche le città e i civili, ossia la guerra aerea.
Inoltre, è importante ricordare che l'Italia fascista non era in grado di riuscire a sostenere una guerra come quella che si presentava e dunque non stava compiendo successi su nessun fronte. A questo proposito, infatti, l'Italia era ricorsa spesso a chiedere aiuto alla Germania nazista, specialmente per quanto riguardava la campagna d'Africa; nonostante le truppe di Rommel, però, l'Asse subì ugualmente una pesante sconfitta da parte del generale inglese Montgomery. Soprattutto, è necessario sottolineare che al concludersi del 1942 si affacciano sullo scenario bellico gli Stati Uniti che, grazie alla loro potenza militare, avrebbero ribaltato le sorti della guerra.

A questo punto, dopo aver rinfrescato brevemente la memoria degli studenti al fine di delineare un contesto generale quanto più accurato possibile, è importante passare all'effettiva spiegazione della lezione odierna.
Di seguito, vengono elencati i contenuti della lezione:

- Conferenza di Casablanca: nel gennaio del 1943 il Presidente degli Stati Uniti, Roosevelt, e il Primo Ministro inglese, Churchill, si incontrarono a Casablanca per decidere le sorti dell'Europa: viene concordata la necessità di aprire un fronte sul suolo italiano e perciò di percorrere la penisola dal basso verso l'alto con lo scopo di annientare le forze nazifasciste e insediare delle basi militari alleate. L'obiettivo è quello di far capitolare l'Italia di Mussolini (considerata la parte più debole dell'alleanza) e perciò indurre gli italiani ad instaurare un governo amico alle forze angloamericane.

- Sbarco in Sicilia: il 10 luglio 1943 le truppe inglesi e statunitensi sbarcarono sull'isola e, in poche settimane, riuscirono a completare la totale occupazione del territorio, annientando il nemico nazifascista. Mussolini si rivelava quindi incapace non solo nel combattimento esterno ma anche nel difendere i confini nazionali della sua Patria. Mentre il morale degli italiani era abbattuto e il regime fascista iniziava a vacillare, gli angloamericani tentavano di espandere la loro influenza su tutto il Paese.

- Un passo indietro: in preparazione dello sbarco in Sicilia gli angloamericani avevano effettuato intensi bombardamenti su tutto il territorio italiano, specialmente sull'isola

interessata. Infatti, l'obiettivo era quello di annientare le forze nemiche sul suolo e distruggere le loro basi militari; ma, in questo contesto, i bombardamenti riguardarono non soltanto gli obiettivi militari, bensì anche quelli civili. Era stata inaugurata una guerra totale: si tratta di bombardamenti a tappeto che colpiscono i centri abitati dai civili, perciò le loro case, le scuole, gli ospedali, i luoghi di religione. A seguito di questa nuova tecnica dello scontro bellico erano stati allestiti dei rifugi pubblici per i civili nei quali le persone potessero correre al riparo non appena fosse stato dato l'allarme antiaereo. Gli angloamericani volevano colpire la popolazione civile con l'obiettivo di abbattere il loro morale e spingere gli italiani a rinnegare il governo fascista e far capitolare Mussolini stesso e l'alleanza con la Germania nazista: insieme ad ogni bombardamento, infatti, venivano lanciati anche dei volantini propagandistici i quali giustificavano il loro attacco affermando di non individuare un nemico negli italiani ed esortavano la popolazione contro il vero cattivo di questa guerra, ovvero il nazifascista. Le città maggiormente colpite erano quelle con obiettivi strategici, quali Napoli, Genova, Milano, Torino e, in vista dello sbarco in Sicilia, le città che si sviluppavano lungo la costa sicula, quali Siracusa, Ragusa ed Agrigento.

- Il caso di Livorno: in questo scenario bellico non fu di certo tralasciata la città labronica, la quale era stata individuata come obiettivo militare strategico grazie ad uno dei porti principali della Penisola e alle altre attività industriali. Vengono brevemente elencate le date dei bombardamenti ma la maggior attenzione viene posta sul bombardamento del 28 maggio 1943, indicando i danni provocati sia sulla città che sulla popolazione civile: la distruzione del porto, delle attività industriali, delle case, ospedali e scuole. Soprattutto, viene mostrato agli studenti il disastro che avvenne nelle cantine sotto gli Scagli d'Azeglio, dove era stato allestito un rifugio civile antiaereo che era stato colpito in pieno: la rimozione dei corpi e la stessa identificazione fu impossibilitata dal crollo delle macerie e perciò venne murata l'intera cantina. Il 28 maggio è un data particolarmente importante per la memoria cittadina: sebbene stia affievolendo il ricordo della guerra, mantenuto vivo tra le persone più anziane della città, è fondamentale promuovere il passaggio della memoria di generazione in generazione e di portare avanti il messaggio di pace inciso sulla stessa cantina agli Scagli d'Azeglio, un messaggio di pace.

- Sfollamenti: a seguito delle incursioni aeree, la popolazione cittadina doveva scappare dalle città fatte bersaglio e perciò trovare rifugio nelle campagne limitrofe. Le persone dovettero abbandonare le loro case; raccolsero solo gli oggetti di fondamentale importanza e si allontanarono dalla loro vita quotidiana sperando di trovare un posto che li accogliesse. Dato il fenomeno di sfollamento, le campagne furono quindi sovrappopolate e la carenza di spazio, di norme igieniche e di cibo (per cui si verificarono numerosi furti) andò a creare un'atmosfera di tensione tra i contadini locali e gli sfollati: oltre che individuare un nemico nello straniero, si identificava anche tra gli italiani stessi.

Nonostante la spiegazione frontale dell'insegnante, viene comunque richiesta una partecipazione attiva degli studenti, tenendo presente il fatto che altrimenti questi potrebbero distrarsi o annoiarsi. Invece, per mantenere vivo il loro interesse verrà fatta richiesta di utilizzare ognuno il proprio smartphone e andare alla ricerca sul Dizionario Treccani delle parole chiave pronunciate dal docente, parole che probabilmente gli alunni non conoscevano ancora, quali "Guerra Totale" o "Bombardamenti a tappeto" o "Sfollamento".

Perciò, dopo aver delineato i contenuti principali della lezione tramite una trasmissione nozionistica, quindi avendo dato un contesto dello scenario bellico agli studenti, adesso è possibile portare l'aspetto didattico su un apprendimento più attivo, ovvero facendo operare direttamente gli alunni con le fonti tramite una attività laboratoriale. La classe verrà dunque suddivisa in gruppi di lavoro e l'insegnante assegnerà loro il compito di ricostruire visivamente su mappa i punti principali della città presa come bersaglio dalle bombe il 28 maggio 1943 e, infine, di riuscire a tracciare il percorso degli sfollati verso le campagne. Tramite questo lavoro, il docente pone l'obiettivo di sviluppare la capacità critica degli studenti, rendendoli in grado non solo di saper leggere le fonti ma anche di saper applicare praticamente quanto letto: più precisamente, verrà fornito agli studenti un documento redatto per iniziativa del Comune di Livorno al fine di ricordare i bombardamenti avvenuti sulla città, con il quale gli studenti potranno muoversi su mappa e individuare i punti d'interesse colpiti sul territorio.

Il testo è reperibile online[315] e di seguito vi è citato un estratto (il quale dovrà essere usato dagli studenti per collocare su mappa i luoghi colpiti):

> «L'incursione aerea più disastrosa e perciò destinata a rimanere maggiormente nella memoria delle popolazioni civili locali resta però quella del 28 maggio 1943 perché il centro della città subisce il primo vero "bombardamento a tappeto", quello temuto ma che nessuno pensava mai dovesse accadere: pochi minuti dopo il suono delle sirene, Livorno viene sconquassata dal lancio delle bombe, sommersa dal ferro e dal fuoco, i tetti, le mura, edifici interi saltano in aria, le macerie ricadono e producono ulteriori danni e vittime. Secondo quanto scritto dal generale di Corpo d'armata Orlando, comandante generale della protezione civile antiaerea (UNPA), alle 11.30 di quella mattina (per pochi minuti) e successivamente alle 12.15 (per la durata di un quarto d'ora), circa 60 aerei dell'aviazione americana si abbattono sulla città e l'intera zona portuale, provocando ingenti danni a stabilimenti e attrezzature militari. Vengono colpite gravemente la Stazione marittima, Piazza del Voltone, Piazza Magenta, Via Maggi, Via Baciocchi, Via Marradi, Via Montebello, Viale Regina Margherita, Via Erbosa (oggi Via Solferino e Via Mastacchi), la Venezia, il porto e la zona industriale. La scarica delle bombe, giudicata complessivamente dalle autorità prefettizie intorno alle 180 tonnellate, viene fatta ricadere sugli obiettivi in due ondate a distanza di circa 30 minuti l'una dall'altra; ad essere colpiti gravemente sono inoltre i fabbricati della dogana, i magazzini generali, il distretto militare e la caserma di finanza, stanziati lungo il molo Mediceo, oltre a tre siluranti; l'esplosione di una carica di munizioni provoca l'incendio di tre navi mercantili e di un piroscafo. La caserma dei carabinieri e il Comando Tappa tedesco sono completamente distrutti. Tra le vittime civili si contano soprattutto gli operai navali dei cantieri Odero - Terni - Orlando (O.T.O.), ma anche gli abitanti delle zone limitrofe al porto e alla zona industriale della città, così come gli abitanti del centro e quelli nei pressi dell'Accademia Navale. Una bomba colpisce in pieno la parte di strada degli Scali d'Azeglio sotto la quale era stato allestito un rifugio dove rimangono sepolte circa cento persone. Non meno pesanti sono i danni che derivano dalla distruzione dei fabbricati del Genio Civile e dell'Unione industriale, così come i danni alla Centrale telefonica, letteralmente sepolta dalle macerie, e al Palazzo del Governo: alla fine del bombardamento si conteranno 150 edifici distrutti, 300 danneggiati e circa un migliaio lesionati.
> […]
> È proprio a seguito di questa incursione che iniziano i piani di sfollamento dalla città, gestiti in prima battuta dai gruppi rionali fascisti che "spingono gli sfollati verso le località periferiche e particolarmente verso Montenero, Pian Di Rota, Collesalvetti e frazioni", dove vengono organizzati i primi servizi di alloggio, vettovagliamento ed

[315] 28.5 1943 - "Era di maggio" Notte e giorno le sirene annunciavano i bombardamenti (ancitoscana.it) [ultima consultazione, 25/01/2024]

> assistenza. Sono circa 15.000 gli sfollati che abbandonano Livorno con mezzi di fortuna per dirigersi verso le campagne limitrofe alla città; ed è qui che si nota subito una difficoltà di integrazione della popolazione, come segnalano in quei mesi i rapporti della Questura di Livorno, a proposito della denuncia di danni e furti nelle campagne ad opera degli sfollati»[316]

Dunque, come appena esposto, l'attività laboratoriale seguirà tre punti principali:

1) Individuare su mappa gli obiettivi militari della città di Livorno: principalmente il porto.
2) Individuare su mappa i punti del centro cittadino colpito dalle bombe: soprattutto i rifugi civili, gli ospedali, le scuole e anche le abitazioni. (L'insegnante non si aspetta che gli studenti siano in grado di segnare ogni singolo bombardamento avvenuto ma che sappiano individuare i principali che hanno apportato la maggior devastazione, soprattutto ai fini della memoria storica).
3) Saper tracciare su mappa un percorso reale compiuto dai cittadini sfollati verso le campagne limitrofe.

Verso la fine della lezione, l'insegnante dovrà quindi indurre gli studenti a riflettere sul significato della spiegazione e dei lavori appena affrontati in classe. Naturalmente, parte dei motivi per cui è stato trattato il tema della Seconda guerra mondiale è legato agli obiettivi stabiliti nelle Indicazioni Nazionali, seppur il docente sfrutti parte della libertà d'insegnamento concessa per portare il focus sugli accaduti della propria città. In questo modo, cerca di catturare l'attenzione e l'interesse dei suoi studenti, i quali possono sentirsi direttamente coinvolti negli eventi narrati, dato che ne conoscono i luoghi.

La riflessione finale, dunque, deve spingere gli alunni a comprendere in modo chiaro l'evento traumatico vissuto da tutti gli italiani sotto le bombe alleate, specificamente dai loro concittadini. Infatti, a questo punto della lezione l'insegnante deve promuovere la riflessione verso la memoria traumatica cercando di far immedesimare i suoi studenti nelle situazioni drammatiche vissute da persone reali circa ottanta anni prima. Ascoltando gli interventi degli studenti, il docente infine deve orientare un discorso che verte alla necessità della

[316] L. Fedi, "*Era di maggio*", cit., pp. 6, 7

commemorazione pubblica della memoria – che fino agli anni Novanta del Ventesimo Secolo era stata ripudiata – che ha portato alla costituzione dei monumenti e dei luoghi della memoria.

Prima di portare a conclusione la lezione scolastica, sarebbe interessante che il docente proponga degli elementi di supporto alla comprensione dell'argomento affrontato, ovvero dia suggerimenti circa materiali più vicini agli interessi degli alunni: ad esempio, potrebbe indicare un titolo di un libro, un video o un film che ritrae in modo accurato gli eventi storici appena narrati.

Al termine della lezione, è premura del docente accennare ai suoi studenti i temi riguardo alle prossime spiegazioni, che in questo caso specifico riguardano la caduta del fascismo e l'avanzata degli angloamericani, la Resistenza Italiana, i rastrellamenti tedeschi e infine la liberazione. Successivamente, nella lezione conclusiva del nucleo tematico riguardo alla Seconda guerra mondiale si tratterà dello sbarco in Normandia, e quindi la conclusione dello scontro bellico sul fronte occidentale e, infine, la scelta statunitense della bomba atomica per costringere il Giappone alla resa senza condizioni e la fine della guerra stessa.
Inoltre, a supporto della lezione tenuta in classe potrebbe essere interessante che l'insegnante proponga una gita organizzata in modo tale da ripercorrere i passi della storia avvenuta sulla loro città. Di questo si tratterà nel seguente paragrafo.

3.3 Attività per la classe

Come già anticipato precedentemente, la lezione sui bombardamenti della città di Livorno e, più specificatamente, della memoria traumatica non viene conclusa nell'aula scolastica al suonare della campanella, bensì vi è la volontà di espandere l'insegnamento ulteriormente. Infatti, il docente porta avanti la creazione di un progetto didattico interdisciplinare in collaborazione con enti extrascolastici, al fine di organizzare un incontro con le testimonianze e di comunicare agli studenti la possibilità di una visita guidata lungo le strade della loro città.

Viene ideata una esperienza simile al fine di responsabilizzare gli studenti, educarli al loro passato storico, tramandare le esperienze della guerra e dei bombardamenti, incuriosirli ed aprire loro un nuovo sguardo sulla città in cui vivono.

In parte, si potrebbe affermare che tale progetto, oltre che essere inerente con la disciplina storica, promuove anche insegnamenti che stanno alla base dell'Educazione Civica. Infatti, l'obiettivo di questa materia è quello di promuovere negli studenti le competenze e gli atteggiamenti di cittadinanza attiva, utili non solo a riconoscere i propri diritti e i propri doveri, ma anche a stimolare riflessioni e comportamenti solidali e partecipativi. In questo senso la storia, intesa come punto fondamentale per lo sviluppo di percorsi responsabili, può divenire tessuto connettivo di tante aree del sapere.[317] Appunto, il progetto viene elaborato con la finalità di indurre gli studenti a sviluppare un forte senso di appartenenza alla propria storia, alla propria comunità cittadina. Viene promossa la condivisione della memoria di generazione in generazione, al fine di mantenere vivi gli eventi accaduti durante la Seconda guerra mondiale e non incorrere nel rischio di abbandonare ciò che era stato rinnegato per molti decenni, dal dopoguerra fino agli anni '90 del Novecento.

Dunque, per riuscire ad organizzare tale progetto l'insegnante deve poter accordarsi con le autorità di competenza, gli enti extrascolastici, i testimoni diretti o di seconda generazione intenzionati a partecipare, con i suoi colleghi docenti per dedicare una intera mattina scolastica al percorso formativo ed infine assicurarsi di ricevere i permessi firmati dai suoi studenti.

Affermato ciò, è possibile descrivere l'idea del progetto.

La mattinata destinata al percorso educativo – considerando la giornata scolastica di cinque ore – si struttura nel modo seguente:

- Durante le prime due ore, è programmato in Aula Magna l'incontro con i testimoni dei bombardamenti, che raccontano l'esperienza di essere sopravvissuti a tale evento oltre che narrare le vicende dello sfollamento. Vengono inoltre illustrate le immagini della Livorno bombardata.
- Nelle successive due ore, i ragazzi si preparano per l'uscita scolastica che prevede una gita formativa per tutto il centro storico cittadino, ripercorrendo i luoghi d'interesse e concludendo con la visita del memoriale situato nelle cantine degli Scali d'Azeglio.

[317] R. Calgaro, "Scuola secondaria di secondo grado: la storia come ricerca.", in P. Giorgi (a cura di), Insegnare storia, cit., pp. 73, 74

- Per l'ultima ora, invece, gli studenti fanno il loro rientro in classe e viene promossa dall'insegnante una discussione riguardo a ciò che hanno ascoltato e visitato nella mattina. Si prevede di lasciare libertà di dialogo agli alunni e si incoraggia il dibattito storico tra essi.

Al termine della mattinata, l'insegnante spera di aver raggiunto l'obiettivo educativo, di sensibilizzazione e del ricordo promosso sia nelle ore di lezione sia nel progetto stesso.

- **3.3.1 Oralità: incontro con le testimonianze**

  Prima di procedere ad un effettivo percorso fisico, è necessario che venga effettuata anche una fase di dialogo, racconto ed illustrazione della Livorno bombardata e, soprattutto, di come i sopravvissuti ricordano questi eventi.

  Infatti, in base al progetto scolastico promosso dal docente di storia, vengono invitati a scuola i testimoni di quegli anni di guerra per raccontare il loro vissuto e il loro ricordo. In realtà, come già affermato nel capitolo precedente, sono rimasti veramente pochi testimoni diretti dei bombardamenti, un'ultima generazione di livornesi direttamente coinvolti nello scenario bellico, e inoltre coloro che possono testimoniare ad oggi ricordano l'evento tramite gli occhi dei bambini che erano. Tuttavia, è anche possibile che non vi siano più persone che possano testimoniare direttamente il ricordo dei bombardamenti: in questo caso, vengono ospitati i figli dei sopravvissuti di guerra - testimoni di seconda generazione che, sebbene non possano raccontare in modo diretto gli eventi vissuti sulla propria pelle, presentano comunque la storia dei loro genitori, il ricordo che questi hanno tramandato di generazione in generazione. Infatti, anche se non direttamente testimoni del fatto storico, possono comunque condividere la sofferenza e la memoria a loro tramandata: le emozioni legate al caso sono talmente forti da riuscire a dipingere immagini veritiere, fin quasi da portare a credere che quegli eventi sono stati vissuti in prima persona – sebbene non sia così. Dunque, la memoria emozionale è potente e può permettere il continuo passaggio di generazione in generazione dei racconti.

  Perciò, gli studenti vengono coinvolti in un processo di passaggio della memoria, tramite l'ascolto e l'empatia verso le parole degli ospiti. Principalmente, i temi di cui si prospetta che i testimoni affrontino sono: la caduta delle bombe dal cielo, la distruzione del centro

cittadino e delle loro case, la sopravvivenza dentro ai rifugi antiaereo, gli sfollamenti nelle campagne, l'adattamento ad una continua situazione di pericolo dove cibo e beni di prima necessità scarseggiavano, dunque una memoria traumatica del proprio vissuto (o del vissuto dei propri genitori).

Dopo aver ascoltato i loro ricordi condivisi, si passa ad un momento interattivo. Quindi, gli alunni vengono coinvolti in modo attivo a partecipare ad una discussione coi testimoni: l'insegnante deve spronare la sua classe a porre domande, iniziare un discorso logico e interessarsi alle parole dei testimoni in modo tale da assimilare il più possibile quel momento educativo di trasmissione della memoria.

- **3.3.2 Iconografia: osservare le immagini della Livorno bombardata**

In base a quanto affermato precedentemente, durante la discussione ed il racconto delle testimonianze, l'insegnante deve aver preparato delle slide su PowerPoint da poter proiettare durante la narrazione dei testimoni. In questo modo, si cerca di mantenere viva l'attenzione degli studenti, aiutandoli ad immergersi nel contesto bellico che stava avvenendo sulla loro città e dunque promuovendo una illustrazione della Livorno distrutta che viene descritta dalle stesse parole dei testimoni.

Di seguito, vengono mostrate alcune immagini che il docente intende utilizzare:

Quartiere della Venezia ripreso dall'alto.[318]

[318] Fonte dell'immagine: Ajello A., Fedi L., (a cura di), *"Era di maggio",* cit., p. 26

Il porto ingombro di macerie.[319]

Mercato delle Vettovaglie – Mercato centrale.[320]

[319] Fonte dell'immagine: Ajello A., Fedi L., (a cura di), *"Era di maggio",* cit., p. 39

[320] Fonte dell'immagine: A. Petacco, *Livorno in guerra*, cit., p. 244

I livornesi raccolgono i loro averi per sfollare nelle campagne.[321]

28/05/43: Rifugio civile colpito da una bomba nelle cantine sotto gli Scagli d'Azeglio.[322]

Le immagini vengono quindi proiettate con l'intenzione di sensibilizzare gli studenti verso le parole dei sopravvissuti e dei testimoni di seconda generazione, per renderli più consapevoli della realtà storica vissuta dalla città e dai livornesi stessi. Mostrando le immagini ed ascoltando le testimonianze si vuol coinvolgere anche la sfera emotiva degli

[321] Fonte dell'immagine: A. Petacco, *Livorno in guerra*, cit., p. 304

[322] Fonte dell'immagine: Ajello A., Fedi L., (a cura di), *"Era di maggio",* cit., p. 43

alunni, oltre che impartire loro le conoscenze, al fine di far empatizzare con un passato che altrimenti sentirebbero troppo lontano da loro.

- **3.3.3 Itinerario: ripercorrere i passi e visita finale al memoriale**

Dopo aver assistito e partecipato all'incontro con i testimoni sopravvissuti ai bombardamenti – o con le seconde generazioni a cui è stata trasmessa la testimonianza della memoria traumatica – gli studenti sono esortati a prepararsi per cominciare un percorso della città, scegliendo di passare nei luoghi che sono stati direttamente coinvolti e colpiti durante i bombardamenti.

Vengono dunque visitati principalmente i posti mostrati nelle foto durante la proiezione del PowerPoint, per cui è stimolata una conversazione sulla distruzione e ricostruzione di quegli stessi luoghi.

Il percorso attorno al centro cittadino è promosso tramite la guida di una persona esperta e formata, per cui l'insegnante si affida alle conoscenze di enti extrascolastici, che indirizzano una visita guidata soffermandosi per dare le spiegazioni necessarie.

Le persone invitate a condividere le loro testimonianze durante le prime due ore della mattinata, vengono incoraggiate ad unirsi al percorso attorno alla città – se disposti a camminare e dedicare altro tempo – per continuare a raccontare aneddoti sulla questione direttamente difronte ai luoghi d'interesse (magari indicando l'abitazione in cui risiedevano prima del bombardamento o mostrando il rifugio nel quale avevano trovato salvezza), per rispondere alle domande degli studenti più interessati.

In ogni caso, il percorso inizia dalla zona portuale, dopo cui si passa nel quartiere della Venezia, svoltando al Comune e arrivando in Piazza Grande (ex Piazza Vittorio Emanuele II), per scendere poi fino a Piazza della Repubblica (all'epoca nota come Piazza Carlo Alberto). Costeggiando i fossi, la classe arriva al Mercato coperto centrale e, passando da Piazza Cavour, avanza infine verso gli Scagli d'Azeglio. A questo punto, la visita prosegue scendendo verso il memoriale e, leggendo ad alta voce le parole incise sulla targa, viene poi incoraggiata una riflessione e un dialogo attivo.
Di seguito, si riporta il monumento-simbolo della Giornata cittadina per la Pace:

Memoriale agli Scagli d'Azeglio.[323]

Per tutta la durata del percorso vengono ricordate ai ragazzi le immagini viste durante la discussione in Aula Manga e, inoltre, è premura dell'insegnante averne stampate almeno qualche copia da passare tra i suoi studenti in modo tale che possano confrontare la Livorno di ieri – bombardata – con la ricostruzione attuale.

La gita formativa viene organizzata sperando di riuscire ad aprire un nuovo sguardo agli studenti, nonché cittadini di domani, sulla storia della loro città e con l'intenzione di donare una nuova consapevolezza degli eventi bellici, oltre che tramandare l'importanza di quella memoria che non deve e non dovrà andare perduta.

[323] Fonte dell'immagine: Ajello A., Fedi L., (a cura di), *"Era di maggio",* cit., p. 43

Conclusioni

Giunti alla conclusione di questa tesi è possibile affermare che l'elaborato si è strutturato in base ad una analisi riguardante le metodologie di insegnamento e, seguendo le direttive europee e ministeriali, è stata individuata una linea didattica adeguata alla comprensione degli allievi delle Scuole secondarie di secondo grado: stabilito ciò, è stato definito l'argomento didattico su cui poi impostare un progetto di lezione.

Nel primo capitolo, infatti, si è visto come la concezione di didattica sia mutata negli anni. Ponendo una analisi che comincia dagli anni Novanta, si è affrontato il mutamento dell'aspetto politico italiano e, di conseguenza, le varie riforme sulla scuola introdotte nel susseguirsi di breve tempo l'una dall'altra. In alcuni casi non è stato neanche possibile applicare le riforme elaborate dato il repentino cambio di governo che aveva messo in discussione il lavoro del precedente, portando quindi ad una cancellazione della riforma proposta e ideandone una nuova, avanzando ideologie completamente opposte. Arrivando in questo modo altalenante fino ad oggi, è stata presentata infine l'attuale Riforma Bianchi, della quale però non si è sceso nei dettagli perché ancora in fase di elaborazione e applicazione durante la stesura di questa tesi.

Successivamente, si è passato ad illustrare un approccio distintivo per applicare un metodo d'insegnamento. Infatti, è stato osservato che in anni precedenti il metodo didattico più frequentemente adottato era impostato su una trasmissività delle nozioni: ovvero, il docente provvedeva a spiegare la lezione in modo orale e gli studenti non potevano parteciparne attivamente. Si può dunque affermare che l'insegnante si poneva come protagonista della sua stessa lezione e l'unico metodo di apprendimento che gli alunni potevano attuare era un ascolto passivo delle nozioni trasmesse. Ad oggi, questo sistema è cambiato: agli studenti non viene più richiesto di restare fermi ad assimilare le conoscenze teoriche per l'intera lezione, bensì si promuove un apprendimento attivo. Infatti, gli alunni vengono direttamente coinvolti durante le lezioni tramite l'utilizzo di strumenti e laboratori, al fine di preparare individui capaci e competenti di sapersi muovere nella attuale società come futuri lavoratori. Dunque, la scuola non ha più il compito di trasmettere unicamente conoscenze ma anche di sviluppare le competenze e abilità degli studenti.

Data la necessità di introdurre strumenti didattici con il fine di arricchire le capacità degli studenti, in questa tesi si è discusso l'importanza dell'uso delle fonti a lezione, soprattutto per quanto riguarda l'insegnamento della Storia. Le fonti, infatti, sono considerate fondamentali per sviluppare un apprendimento attivo degli studenti se adoperate correttamente durante la spiegazione: viene posta quindi una riflessione sull'utilizzo delle fonti in classe dato che queste non devono essere introdotte come corredo alla lezione, cioè da interrompere la monotonia della spiegazione, bensì l'insegnante ne deve adoperare come sostegno al suo discorso, coinvolgendo attivamente i suoi studenti alla ricerca e scoperta del sapere storico. Infatti, saper mettere in atto una critica delle fonti e una verifica delle informazioni significa aver lavorato sulle competenze degli alunni, implementando le loro abilità.

Inoltre, si è presentato come l'attuale società sia stata rivoluzionata dall'uso della tecnologia, per cui anche la scuola deve poter mettere in atto una didattica digitale in grado di accogliere gli strumenti digitali – quali la ricerca sul Web. Oltre a ciò, è importante che il docente sappia formare gli studenti a saper scindere le informazioni reperibili online, dunque a riconoscere l'affidabilità dei siti consultabili e a comprendere il pericolo rappresentato dai social media e dalle fake news se ne viene fatto un uso scorretto della tecnologia.

A seguire, è stato posto lo sguardo sul contesto più generale delle riforme governative. Partendo da un'ottica comunitaria, è stata discussa la necessità di porre obiettivi formativi per implementare il sistema delle competenze: quindi, sono state analizzate le Raccomandazioni e le Indicazioni date a livello governativo.

In primis, è stata presentata la Raccomandazione del Parlamento europeo del 2006, nella quale vengono delineate otto competenze chiave che l'insegnamento scolastico deve aver raggiunto alla fine del percorso formativo degli studenti. Successivamente, nel 2018 queste vengono aggiornate dato il repentino cambiamento della società, oggi denominata come *Learning Society*, dunque una società in continuo apprendimento nella quale devono essere determinati nuovi obiettivi specifici per le competenze e lo studio.

Allo stesso tempo, in questa tesi si è anche posto particolarmente l'interesse su una riforma italiana, cioè le Indicazioni Nazionali del 2010: queste delineano le competenze da raggiungere (concordate a livello comunitario) ed inseriscono una novità, ovvero le competenze chiave di cittadinanza. Discutendo delle Indicazioni Nazionali, dunque, è stata presentata l'introduzione di una nuova disciplina scolastica: l'Educazione Civica. Inoltre,

sempre all'interno delle Indicazioni Nazionali, vengono specificati gli obiettivi specifici per ogni materia; quindi delineati i programmi ministeriali per le classi, nei quali sono elencati i nuclei tematici che il docente deve necessariamente affrontare per formare in modo completo gli studenti al termine del percorso scolastico.

Infine, si è posto l'accento in modo più specifico sulla disciplina storica.
Riprendendo le questioni discusse precedentemente, sono stati indicati i fondamenti metodologici della didattica della Storia. Quindi, è stata presentata una impostazione prettamente storica della lezione: avanzando la proposta di un apprendimento attivo degli studenti, sono stati elencati gli strumenti utili per la comprensione della materia – quali supporti visivi e audio – in modo tale da sollecitare anche l'attenzione degli alunni. Infatti, se questi non venissero coinvolti in maniera attiva durante la lezione, potrebbe esservi la possibilità di un disinteresse e quindi il rischio di una disattenzione della classe. Invece, per promuovere una partecipazione attiva durante la lezione, è stata discussa la necessità di attività laboratoriali e l'utilizzo di strumenti digitali; oltre che il coinvolgimento di enti extrascolastici che illustrino agli studenti il patrimonio culturale del territorio.
Al fine di catturare l'attenzione dei ragazzi, dunque, in questa tesi sono stati illustrati due metodi didattici efficaci: un metodo regressivo – quindi che promuove l'interesse degli studenti basando la conversazione su un evento di cronaca dal quale poi ricostruire il contesto storico generale – e un metodo induttivo – dunque che espone la storia di una questione locale, ad esempio un luogo vissuto quotidianamente dagli studenti, effettuando poi un passaggio narrativo all'evento storico generale.

Successivamente, nel secondo capitolo ci si è concentri sullo svolgimento di ciò che consiste come il corpo centrale di questa tesi: dunque, è stato analizzato l'argomento cardine sul quale poi si è sviluppato il progetto di lezione.

Quindi, per introdurre al tema più specifico dei bombardamenti su Livorno e della memoria traumatica è stata dedicata una prima analisi fine a delineare un quadro generale del contesto storico. Pertanto, sono stati descritti i tratti essenziali della Seconda guerra mondiale: partendo dall'entrata in guerra dell'Italia fascista al fianco di Hitler, si è passato poi ad esporre l'inadeguatezza e impreparazione dell'esercito italiano e dunque l'importante sostegno da parte della Germania nazista. Per questo motivo, la prima fase della guerra aveva visto una predominanza da parte dell'Asse che, però, ben presto sarebbe stata spezzata. Alla

conclusione del 1942 e agli albori del nuovo anno, una nuova Potenza fece il suo ingresso sullo scenario bellico: gli Stati Uniti d'America. L'alleanza angloamericana determinò un repentino cambiamento negli schemi generali; infatti, il fronte africano venne fatto capitolare in fretta e, individuata l'Italia come la parte debole dell'Asse, gli angloamericani iniziarono a preparare i piani di sbarco in Sicilia, bombardando la maggior parte degli obiettivi militari e, soprattutto, civili italiani. Dunque, è stata esposta la caduta del regime fascista e il nuovo governo Badoglio, successivamente l'armistizio dell'8 settembre ed infine è stata menzionata la Resistenza Italiana e la Liberazione. Prima di concludere il dato quadro generale, ci si è incentrati ad esporre gli ultimi mesi di guerra: lo sbarco in Normandia e la sopraffazione della Germania, infine l'attacco al Giappone tramite l'utilizzo della nuova arma atomica.

Il Secondo conflitto mondiale aveva infatti aperto una nuova tecnica di belligeranza: la guerra aerea. In base a ciò, durante i bombardamenti venivano presi di mira gli obiettivi civili con lo scopo di far cedere l'umore e la resistenza della popolazione, spingendoli a rivoltarsi contro il regime totalizzante che li aveva trascinati in una guerra non voluta. Infatti, in questo elaborato sono state citate delle frasi incise sui volantini propagandistici che gli angloamericani avevano fatto cadere dal cielo insieme alle bombe, invitando gli italiani a sollevarsi contro Mussolini. Dunque, si è esposto brevemente i bombardamenti sull'Italia più in generale, scendendo poi nel contesto locale d'interesse: la città di Livorno.
In principio, è stato dimostrato che la città labronica era stata presa come bersaglio durante la guerra a causa dei suoi obiettivi strategici militari, quindi il porto e le industrie. Successivamente, però, nel 1943 la tecnica dei bombardamenti era stata espansa anche agli obiettivi civili, distruggendo in poco tempo gli edifici casalinghi, le scuole e gli ospedali, oltre che i rifugi civili nei quali morirono centinaia di persone.

Sono quindi stati presentati tutti i bombardamenti che avevano colpito la città di Livorno fin dall'entrata in guerra del Paese: in primis da parte dei francesi, poi dagli angloamericani – che avevano colpito più duramente degli altri, comportando la quasi totale distruzione della città – ed infine, a seguito della Liberazione, l'ultimo bombardamento era stato eseguito da parte dei nazisti. Dunque, Livorno era stata una città bersagliata da tutti, anche se la maggior devastazione si era registrata con i bombardamenti del 1943, che comportarono poi il fenomeno dello sfollamento.

Dopo aver spiegato il significato del termine – ossia, il forzato abbandono delle proprie case, del lavoro e della propria quotidianità in prospettiva della ricerca di un luogo sicuro nel quale rifugiarsi durante la guerra – questa tesi si è incentrata a mostrare le difficoltà e le brutalità ad esso legate. Infatti, è stato esposto il grande sfollamento di massa avvenuto da Livorno a seguito dell'incursione del 28 maggio 1943 (cioè, dopo il primo bombardamento che coinvolse direttamente la popolazione civile). I livornesi sopravvissuti scapparono dalla città verso le campagne limitrofe sperando di trovare un posto tranquillo dove aspettare la fine della guerra, invano. Le campagne, infatti, erano state sovraffollate, non vi era spazio per accogliere tutti i rifugiati, il cibo scarseggiava ed i nazisti rappresentavano un vero pericolo per la sopravvivenza di tutti. Difatti, a questo punto della tesi è stato necessario espandere lo sguardo verso la questione della Resistenza per comprendere il perché gli sfollati andavano incontro al pericolo dei rastrellamenti tedeschi. Si è dunque evidenziato che, dopo l'armistizio dell'8 settembre, l'esercito italiano e la stessa popolazione erano stati abbandonati dal governo, senza una guida, mentre i nazisti arrivavano nel Paese con aggressività. Perciò, alcuni si riunirono in gruppi armati e, nel corso dei mesi, si formarono dei veri e propri gruppi di partigiani. Quest'ultimi combattevano contro il nemico nazifascista, che a sua volta rispondeva più violentemente e aveva attuato una prioritaria ricerca dei partigiani: da questo, si è tornati alla questione dello sfollamento dato che i tedeschi individuavano nei gruppi di persone (in questo caso cittadini sfollati) i nemici da abbattere. Perciò, quando i bombardamenti di Livorno si affievolirono dopo la Liberazione portata con l'ingresso degli americani in città, non tutti gli sfollati poterono far ritorno a casa: molti erano rimasti vittime della fame, del freddo e dei rastrellamenti tedeschi.

Conclusa la narrazione degli eventi, in questa tesi viene poi evidenziato che dopo la fine della guerra e nei decenni successivi si era assistito, da parte delle istituzioni, ad un oblio forzato della memoria. Ciò era stato conseguenza dell'alleanza italiana con gli angloamericani, i quali avevano comportato la maggioranza dei bombardamenti sulla popolazione civile, determinando una importante distruzione delle città. Soprattutto, pochi anni più tardi, il mondo si era visto suddividere in due aree d'influenza a causa della Guerra Fredda (si trattava di uno scontro di ideologie, Comunismo contro Capitalismo, Unione Sovietica contro Stati Uniti). Perciò, si era verificato un importante schieramento delle Nazioni e l'Italia aveva già stretto la sua alleanza con il mondo occidentale. Tutto ciò determinò una condanna della memoria, ovvero i civili italiani che erano stati bombardati non potevano individuare negli

angloamericani un nemico ma unicamente un alleato: dunque, si era reso necessario dover dipingere una buona immagine degli Stati Uniti, cancellando dalla concezione generale quella di distruttori. Questa rimozione del processo di lutto e del ricordo implose però negli anni Novanta, a seguito della caduta dell'Unione Sovietica e perciò la fine della Guerra Fredda. Adesso, la popolazione civile che era stata ferita necessitava – e, in parte pretendeva – il riconoscimento della loro sofferenza: durante l'ultimo decennio del vecchio secolo e i primi anni del nuovo, si verificò un importante processo di riconoscimento della memoria, anche da parte delle istituzioni stesse: vennero infatti istituiti monumenti e memoriali fini ad una commemorazione ufficiale del ricordo. Inoltre, la voce delle persone – che fino a qualche anno prima era stata oppressa – divenne fondamentale per arricchire questa nuova esigenza memoriale: la testimonianza dei civili durante la guerra fu incrementata e supportata dalle istituzioni stesse, in modo da ricostruire un vero processo della memoria.

Infine, l'ultima parte di questo secondo capitolo è stata dedicata alla testimonianza dei cittadini livornesi riguardo ai bombardamenti avvenuti il 28 maggio 1943. In quel giorno si verificò infatti la prima incursione sul centro cittadino e ne rimasero vittime a centinaia; perciò, tale data è rimasta particolarmente impressa nella memoria traumatica cittadina. Sono state quindi riportate le testimonianze dirette dei sopravvissuti che descrivono gli eventi dei bombardamenti e, conseguentemente, la vita da sfollati.
Al termine di questa ultima parte è stata infine compiuta una riflessione sul memoriale istituito nelle cantine sotto agli Scagli d'Azeglio – nella quale sono sepolte le vittime dell'incursione la cui rimozione dei corpi fu impossibilitata dalla caduta delle macerie – e sul messaggio di pace inciso nella pietra: il 28 maggio, infatti, è ad oggi divenuto giornata cittadina dedicata al ricordo e al perseguimento della Pace.

Concluso il tema centrale di questa tesi, vi è stato dunque un passaggio al terzo ed ultimo capitolo nel quale si è illustrato un progetto di lezione destinato all'insegnamento scolastico in una classe di quinta superiore.

Nel capitolo si è discusso su quale fosse la finalità di tale lezione: in prima analisi è stata trattata la necessità di delineare un calendario scolastico nel quale il docente debba costruire una scaletta degli argomenti che ha intenzione di affrontare con la sua classe, definendo un tempo massimo in modo tale da riuscire a coprire tutte le questioni fondamentali senza ovviamente tralasciare quei nuclei tematici definiti nelle Indicazioni Nazionali. In seguito,

sono stati ripresi i temi affrontati nella prima parte della tesi, destinata alla didattica, in quanto sono stati definiti i metodi didattici necessari da adottare durante la spiegazione. Dunque, si è mostrato che la finalità della lezione consiste nell'istruire gli studenti alla questione della Seconda guerra mondiale – nucleo tematico ritenuto fondamentale nelle Indicazioni Nazionali – ma, oltre a ciò, l'insegante investe anche a formare una cultura generale della propria città, aiutando gli alunni a scoprire parte della storia di Livorno in modo tale da plasmare i cittadini del domani.

Nella seconda parte di questo capitolo è stata esposta una possibile strutturazione della lezione. Dunque, in primis si è presentato un approccio alla lezione con un metodo didattico induttivo: partendo da un caso locale si è ricostruito un evento globale che, nei termini della lezione presentata, consisteva nel mostrare agli studenti l'immagine della loro città bombardata (quindi utilizzando anche strumenti di supporto digitali quali PowerPoint) in modo tale da catturare la loro attenzione, spostando poi la discussione verso il tema più ampio della Seconda guerra mondiale. A questo punto la spiegazione è diventata trasmissiva, ovvero è stato necessario esporre i contenuti nozionistici della questione (quali la guerra aerea sulla popolazione civile in preparazione dello sbarco in Sicilia, e il caso più specifico della città di Livorno) in modo tale da fornire un contesto generale agli studenti. Nonostante la didattica nozionistica necessaria per questa parte della lezione, il docente aveva comunque cercato di mantenere l'attenzione attiva suggerendo ai suoi studenti di ricercare le nuove parole pronunciate sul Dizionario Treccani online, tramite i propri dispositivi tecnologici. Successivamente, è stata abbandonata la spiegazione trasmissiva dedicando parte della lezione ad una attività laboratoriale: in questo modo si è incentivato l'apprendimento attivo degli studenti, promuovendo l'immagine visiva della città e spronando i ragazzi ad individuare gli obiettivi strategici e civili coinvolti nel bombardamento del 28 maggio. Infine, prima di concludere la lezione, gli alunni sono stati sollecitati a compiere una riflessione riguardo al trauma legato agli eventi appena presentati, favorendo una discussione sulla questione della memoria.

Nella parte finale del terzo capitolo è stato presentato un progetto educativo, svolto in collaborazione con enti extrascolastici, fine a elevare la comprensione degli studenti verso un passato traumatico. Restando legato all'argomento presentato durante la lezione scolastica, è stato promosso un incontro formativo con i testimoni sopravvissuti alla giornata del 28

maggio 1943, con l'intenzione di far condividere con i ragazzi la loro dolorosa esperienza. Dunque, una prima parte della giornata scolastica è stata dedicata all'ascolto di tali testimonianze, supportata anche dalla proiezione di foto della Livorno distrutta, e incoraggiando gli alunni ad interessarsi alla narrazione, spronandoli a porre delle domande. La seconda parte, invece, è stata incentrata su una escursione a piedi lungo il centro cittadino, esplorando i luoghi colpiti durante i bombardamenti e mostrando agli studenti il passato di quegli stessi posti. Infine, il percorso è stato terminato davanti al memoriale sotto agli Scagli d'Azeglio: qui è stata promossa una discussione circa il messaggio di pace inciso sulla targa. Infine, dopo il rientro in classe, il docente doveva aver esortato gli studenti a riflettere su ciò che avevano appreso e assimilato durante quella giornata formativa, con la speranza di esser riuscito ad ampliare il loro sguardo sulla propria città, oltre che aver arricchito l'esperienza personale di ogni singolo alunno tramite l'ascolto della memoria traumatica dei concittadini, al fine di tramandare anche alle future generazioni il ricordo del passato storico.

Dunque, per concludere questa tesi è possibile affermare che è stata realizzata con l'intenzione di presentare un approccio all'insegnamento della didattica con il fine di formare un futuro docente. Il lavoro di ricerca è stato compiuto analizzando le metodologie didattiche per individuarne le più corrette da applicare oggi nelle classi studentesche; in modo tale da sviluppare un metodo d'insegnamento quanto più fresco e attraente possibile, senza però tralasciare quel tocco di rigore verso il vecchio sapere trasmissivo.

Bibliografia

Acciai E., *Una città in fuga. I livornesi tra sfollamento, deportazione razziale e guerra civile (1943-1944),* Pisa, Edizioni ETS, 2016.

Ajello A., Fedi L., (a cura di), *28.05.1943 "Era di maggio". Notte e giorno le sirene annunciavano le bombe,* Livorno, Ufficio URP - Pubblicazioni - Rete Civica, 2013

Bacciola F., Carosotti G., Sgambati V., *Per la didattica della storia.,* Napoli, Alfredo Guida Editore, 2011

Baldoli C., *I bombardamenti sull'Italia nella Seconda Guerra Mondiale. Strategia anglo-americana e propaganda rivolta alla popolazione civile,* in «DEP», n. 13-14, 2010, pp. 34-49

Balducci M., "*La pedagogia di Franco Frabboni*", 2010, La_pedagogia_di_Franco_Frabboni DI massimo baldacci.pdf [ultima consultazione, 12/01/2024]

Banti A. M., *L'età contemporanea. Dalla Grande Guerra a oggi,* Bari, Editori Laterza, 2009

Bonaiuti G. (a cura di), Calvani A., Ranieri M., *Fondamenti di didattica. Teoria e prassi dei dispositivi formativi*, Roma, Carocci Editore, 2016.

Cajani L., I recenti programmi di storia per la scuola italiana, in "*Laboratorio dell'ISPF*", vol. XI, 2014

Canali G., *Operai, antifascisti e partigiani a Terni e in Umbria,* Perugia, CRACE (Centro Ricerche Ambiente Cultura Economia), 2004

Caputo A., *Ripensare le competenze filosofiche a scuola. Problemi e prospettive.*, Roma, Carocci Editore, 2019

Clemente P., Dei F. (a cura di), *Poetiche e politiche del ricordo. Memoria pubblica delle stragi nazifasciste in Toscana,* Roma, Carocci Editore, 2005

Chabod F., *L'Italia contemporanea (1918-1948),* Torino, Piccola Biblioteca Einaudi, 1961

Chiosso G., *Pedagogia. Il Novecento e il confronto educativo contemporaneo*, Milano, Mondadori Education, 2015

Dal Passo F., Storia della scuola italiana, in "*Semestrale di studi e ricerche di geografia*" n. 1, gennaio 2003

De Felice R., L'Italia in guerra 1940-1943, in "*Mussolini l'alleato",* vol. VI, Torino, Einaudi Tascabili, 2008

Dei F., *Antropologia culturale,* Bologna, il Mulino, 2012

Gaiani A., *Insegnare concetti. La filosofia nella scuola di oggi.,* Roma, Carocci Editore, 2012

Gallo S., Il contributo della città di Livorno alla Resistenza. *In "Rivista del Comune di Livorno",* n. 79, aprile-giugno 2012.

Gioannini M., Massobrio G., (a cura di), *Bombardate l'Italia. Storia della guerra di distruzione aerea 1940-1945,* Rizzoli, Milano, 2007.

Giorgi P. (a cura di), *Insegnare storia in laboratorio. Connettere didattiche attive ed esigenze curricolari con uno sguardo all'uso del patrimonio culturale*, Roma, Carocci Editore, 2003

Greco G., Zannini A., La didattica della storia e l'esperienza delle SSIS, in "*MUNDUS*", vol. 3-4, 2009, pp. 64-68

Gribaudi G., *La memoria, i traumi, la storia. La guerra e le catastrofi del Novecento,* Roma, Viella, 2020.

Gribaudi G., *Guerra totale. Tra bombe alleate e violenze naziste Napoli e il fronte meridionale 1940-1944*, Torino, Bollati Boringhieri, 2005.

Istituto storico della resistenza e della società contemporanea nella provincia di Livorno (ISTORECO), (a cura di), *Spaesamenti. Antifascismo, deportazioni e clero in provincia di Livorno.* Pisa, Edizioni ETS, 2015.

Labanca N. (a cura di), *I bombardamenti aerei sull'Italia. Politica, Stato e società (1939-1945),* Bologna, Il Mulino, 2012.

Petacco A., *Livorno in guerra*, Livorno, Il Telegrafo, 1988.

Raniero R.H., Biagini A., (a cura di), *L'Italia in guerra, il terzo anno (1942). Cinquant'anni dopo l'entrata dell'Italia nella Seconda guerra mondiale. Aspetti e problemi,* Roma, Stabilimento grafico militare Gaeta, 1993

Rosso R., Le fonti dalla storiografia al laboratorio di didattica, in "*Insegnare storia. Il laboratorio di storia e le altre pratiche attive"*, Monducci F. (a cura di), Torino, UTET Università, 2018

Scala E., Scritti Seconda Guerra Mondiale, in *"Rivista militare",* n.3/1980, Roma, Tipografia Regionale, 1981

Valseriati E. (a cura di), *Prospettive per la Didattica della Storia in Italia e in Europa*, Palermo, Infieri, 2019

Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, "*Decreto 7 ottobre 2010, n. 211 – Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca*", n.291 del 14 dicembre 2010, Indicazioni nazionali-testo integrale-GU 2010.pdf [ultima consultazione, 12/01/2024]

Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea, "*Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente"*, 2018/C 189/1, Raccomandazioni europee 2018.pdf, [ultima consultazione, 12/01/2024]

Dizionario Treccani, https://www.treccani.it/enciclopedia/guerra-lampo_(Dizionario-di-Storia)/ [ultima consultazione 20/01/2024]